

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

POLLIANY MAISA ALVES

**ASSOCIAÇÕES ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM, PREFERÊNCIAS POR
METODOLOGIAS ATIVAS E GERAÇÕES DOS DISCENTES DE GRADUAÇÃO
EM CONTABILIDADE**

UBERLÂNDIA-MG

2021

POLLIANY MAISA ALVES

**ASSOCIAÇÕES ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM, PREFERÊNCIAS POR
METODOLOGIAS ATIVAS E GERAÇÕES DOS DISCENTES DE GRADUAÇÃO
EM CONTABILIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Área de concentração: Contabilidade Financeira

Orientadora: Profa. Dra. Denise Mendes da Silva

UBERLÂNDIA-MG

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A474 2021	Alves, Polliany Maisa, 1993- Associações entre estilos de aprendizagem, preferências por metodologias ativas e gerações dos discentes de graduação em Contabilidade [recurso eletrônico] / Polliany Maisa Alves. - 2021. Orientadora: Denise Mendes da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Ciências Contábeis. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.172 Inclui bibliografia. 1. Contabilidade. I. Silva, Denise Mendes da, 1978- (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Ciências Contábeis. III. Título. CDU: 657
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ciências Contábeis				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, número 092 - PPGCC				
Data:	22 de fevereiro de 2021	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:05
Matrícula do Discente:	11912CCT017				
Nome do Discente:	Polliany Maisa Alves				
Título do Trabalho:	Associações entre estilos de aprendizagem, preferências por metodologias ativas e gerações dos discentes de graduação em Contabilidade				
Área de concentração:	Contabilidade e Controladoria				
Linha de pesquisa:	Contabilidade Financeira				

Reuniu-se virtualmente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, assim composta: Professores Doutores Gilvania de Sousa Gomes (UFU), Daniel Ramos Nogueira (UEL) e Denise Mendes da Silva (UFU), orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Profa. Dra. Denise Mendes da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

APROVADA

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Denise Mendes da Silva**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/02/2021, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº](#)

[8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Gilvania de Sousa Gomes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/02/2021, às 18:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Ramos Nogueira, Usuário Externo**, em 23/02/2021, às 23:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2577448** e o código CRC **83EBD35E**.

Referência: Processo nº 23117.009606/2021-31

SEI nº 2577448

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Denise Mendes da Silva, por todo aprendizado, dedicação, inspiração, paciência e acolhimento.

Aos familiares, colegas e amigos que me apoiaram durante esse processo, especialmente à Laura Brandão, pela parceria e motivação.

Aos docentes e discentes que contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho.

RESUMO

No processo de ensino-aprendizagem os alunos podem aprender de diversas maneiras e utilizar métodos diferentes para processar informações e os professores também podem variar seus métodos de ensino. Ao conhecer os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos é possível desenvolver métodos e técnicas de ensino adequadas, além de auxiliar na escolha do melhor contexto para aplicação das metodologias ativas e, com isso, melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. As gerações de alunos têm mudado seu comportamento ao longo do tempo, o que pode indicar a possibilidade da existência de diferenças dos estilos de aprendizagem das gerações. Além disso, novas metodologias de ensino podem favorecer o envolvimento das gerações no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o objetivo desse estudo é identificar e analisar a associação entre estilos de aprendizagem, preferências por metodologias ativas e gerações dos discentes dos cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis. Os dados dos discentes foram coletados por meio de aplicação de questionário on-line para o qual obteve-se 838 respostas. A análise dos dados foi realizada de forma descritiva e por meio das técnicas de análise de correspondência simples e múltipla, para verificar as associações entre as variáveis estudadas. A maioria dos discentes da amostra pertence às gerações Z (74%) e Y (19,8%). Os resultados demonstraram a existência de associação entre os estilos de aprendizagem visual, ativo, global e intuitivo, a preferência por metodologias ativas das categorias Problematização, Uso da Arte, Dinâmicas e Estratégias Baseadas em Exposição, a não preferência pela metodologia Tradicional e a geração Z. Encontrou-se, também, associação entre o estilo sequencial, a preferência pela metodologia Tradicional, a não preferência pelas metodologias ativas das categorias Uso da Arte, Estratégias Baseadas em Exposição, Problematização e Dinâmicas e a geração Y. A análise conjunta desses três elementos pode contribuir para melhoria do processo de ensino-aprendizagem, potencializando o desenvolvimento das habilidades técnicas (*hard skills*) e comportamentais (*soft skills*) demandadas do profissional contábil.

Palavras-chave: Estilos de Aprendizagem. Metodologias Ativas. Gerações. Ciências Contábeis.

ABSTRACT

In the teaching-learning process students can learn in different ways and use different methods to process information and teachers can also vary their teaching methods. By knowing the different learning styles of students, it is possible to develop appropriate teaching methods and techniques, in addition to assisting in choosing the best context for the application of active methodologies and, thereby, improving the quality of the teaching and learning process. Generations of students have changed their behavior over time, which may indicate the possibility of differences in the learning styles of the generations. In addition, new teaching methodologies can favor the involvement of generations in the teaching-learning process. Thus, the objective of this study is to identify and analyze the association between learning styles, preferences for active methodologies and generations of students in the face-to-face undergraduate courses in Accounting. The students data were collected through the application of an online questionnaire to which 838 responses were obtained. Data analysis was performed descriptively and using simple and multiple correspondence analysis techniques to verify the associations between the studied variables. Most students in the sample belong to generations Z (74%) and Y (19.8%). The results demonstrated the existence of an association between visual, active, global and intuitive learning styles, the preference for active methodologies in the categories of Problematicization, Use of Art, Dynamics and Strategies Based on Exposure, the non-preference for the Traditional methodology and the Z generation. An association was also found between the sequential style, the preference for the Traditional methodology, the non-preference for the active methodologies of the categories Use of art, Strategies Based on Exposure, Problematicization and Dynamics and the generation Y. The joint analysis of these three elements can contribute to the improvement of the teaching-learning process, enhancing the development of the hard skills and soft skills required of the accounting professional.

Keywords: Learning Styles. Active Methodologies. Generations. Accounting.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenho da pesquisa.....	35
Figura 2 - Esquema de temáticas e hipóteses de estudo	39
Figura 3 - Mapa perceptual estilos de aprendizagem, metodologias ativas e gerações Z e Y .	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões e estilos de aprendizagem de Felder e Silverman (1988).....	18
Quadro 2 - Categorização de metodologias ativas	22
Quadro 3 - Categorias de metodologias ativas e competências da formação contábil integral	26
Quadro 4 - Periodização de gerações	27
Quadro 5 - Características das gerações	31
Quadro 6 - Variáveis da análise.....	40
Quadro 7 - Associações entre estilos de aprendizagem e preferência por categorias de metodologias ativas	58
Quadro 8 - Associação entre estilos de aprendizagem e as gerações	60
Quadro 9 - Associação entre preferências por categorias de metodologias ativas e gerações .	61
Quadro 10 - Estilos de aprendizagem, metodologias ativas, gerações e competências	65
Quadro 11 - Resumo das hipóteses do estudo	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Escala para identificação dos estilos de aprendizagem	38
Tabela 2 - Dados demográficos dos discentes	42
Tabela 3 - Estilos de aprendizagem dos discentes.....	43
Tabela 4 - Preferências por metodologias ativas	44
Tabela 5 - Gerações dos discentes	45
Tabela 6 - Estilos de aprendizagem e preferência por metodologias ativas	46
Tabela 7 - Estilos de aprendizagem e gerações	48
Tabela 8 - Preferência por metodologias ativas e gerações.....	49
Tabela 9 - Teste χ^2 : estilos de aprendizagem e preferências por metodologias ativas	51
Tabela 10 - Resíduos padronizados ajustados: preferência pela categoria Uso da Arte e estilos de aprendizagem	52
Tabela 11 - Resíduos padronizados ajustados: preferência pela categoria Estratégias baseadas em exposição e estilos de aprendizagem	53
Tabela 12 - Resíduos padronizados ajustados: preferência pela categoria Problemática e estilos de aprendizagem.....	53
Tabela 13 - Resíduos padronizados ajustados: preferência pela categoria Dinâmicas e estilos de aprendizagem	54
Tabela 14 - Resíduos padronizados ajustados: preferência pela metodologia Tradicional e estilos de aprendizagem.....	55
Tabela 15 - Teste χ^2 : estilos de aprendizagem e gerações	55
Tabela 16 - Resíduos padronizados ajustados: estilos de aprendizagem e gerações.....	56
Tabela 17 - Teste χ^2 : preferências por categorias de metodologias ativas e gerações.....	57
Tabela 18 - Resíduos padronizados ajustados: preferências por categorias de metodologias ativas e gerações	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 Estilos de aprendizagem	17
2.2 Metodologias ativas.....	21
2.3 Gerações	27
2.4 Estudos Relacionados e hipóteses da pesquisa.....	32
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
3.1 População e amostra	36
3.2 Instrumento de pesquisa e coleta de dados.....	37
3.3 Técnicas de análise dos dados	39
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	42
4.1 Perfil dos discentes	42
4.2 Diagnóstico dos Estilos de aprendizagem	43
4.3 Diagnóstico das preferências por metodologias ativas.....	44
4.4 Diagnóstico das gerações	45
4.5 Diagnóstico de Estilos de aprendizagem, metodologias ativas e gerações	46
4.6 Aplicação da análise de correspondência simples	51
4.6.1 Estilos de aprendizagem e preferências por metodologias ativas.....	51
4.6.2 Estilos de aprendizagem e gerações	55
4.6.3 Preferências por Metodologias ativas e gerações	57
4.6.4 Conclusões sobre a análise de correspondência simples	58
4.7 Aplicação da Análise de Correspondência Múltipla	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE – INSTRUMENTO DE PESQUISA	77

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem não está restrito ao ambiente educacional, porém, é no âmbito educacional que acontece a interação entre o discente, como aprendiz, a instituição, como apoio, o assunto, caracterizado como o conteúdo curricular, e o docente, que fornece suporte e torna viável o aprendizado (LIMA FILHO; BEZERRA; SILVA, 2016). Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem é identificado quando há relação entre discentes, professores, assunto e instituição e, para melhor efetividade desse processo, os professores, as instituições de ensino e os discentes devem discutir e experimentar novas alternativas de ensinar e aprender (SILVA; OLIVEIRA NETO, 2010).

De acordo com Lima Filho, Bezerra e Silva (2016) durante o processo de ensino-aprendizagem surge a oportunidade de desenvolver a autonomia na construção do conhecimento e na capacidade de aprender. Para tanto, é preciso considerar que os discentes possuem diversas maneiras de aprender e utilizam diferentes métodos para processar as informações. Ainda segundo os autores, a personalidade, os níveis de dificuldade das tarefas e de aprendizagem podem estar entre os fatores que envolvem esse processo.

Para Felder e Silverman (1988) o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de diversas maneiras: os discentes podem aprender vendo e ouvindo; refletindo e agindo; por meio de raciocínio lógico ou intuitivo; memorizando, visualizando e desenhando analogias, e construindo modelos matemáticos. Os professores também variam seus métodos de ensino, podendo realizar palestras, demonstrações ou discussões; dando foco a princípios ou aplicações; enfatizando a memória ou a compreensão. Assim, conforme os autores, o aprendizado dos discentes em sala de aula vai ser decorrente, em parte, da sua capacidade nata e preparação prévia e, em parte, da compatibilidade de seu estilo de aprendizagem com o estilo de ensino do professor.

Os estilos de aprendizagem (EA) representam os modos específicos de adaptação ao contexto de ensino-aprendizagem e são acentuados pela escolha permanente de um modelo que obtém melhores resultados (BUTZKE; ALBERTON, 2017). Ainda de acordo com Butzke e Alberton (2017), os EA são definidos não pelo que a pessoa aprende, mas pelo modo que ela tem se comportado durante seu aprendizado. Nesse sentido, com a identificação dos EA dos discentes, é possível elaborar um contexto apropriado para a aprendizagem. É difícil construir um estilo de ensino que atenda todos os estudantes em toda sua vida acadêmica, porém, de acordo com Simões *et al.* (2018), isso pode ser solucionado se os discentes

estiverem motivados a aprender e o professor buscar adequar seus métodos de ensino de modo a serem compatíveis com os perfis dos discentes.

Desse modo, conhecendo os diferentes EA dos discentes é possível melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino adequadas à aprendizagem de cada estilo (CORDEIRO; SILVA, 2012). Além disso, a identificação dos EA permite reconhecer porque alguns métodos de ensino funcionam com alguns estudantes e com outros não, tornando uma importante informação para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (SIMÕES *et al.*, 2018).

Em geral, a forma de ensino mais adotada nas salas de aulas é a apresentação expositiva, na qual os professores expõem verbalmente o conteúdo e os discentes tomam notas, tendo uma participação mínima nas aulas. Esse método tradicional considera que os discentes possuem características semelhantes e não prioriza os aspectos individuais de cada um (SOUZA; AVELINO; TAKAMATSU, 2017). De acordo com Butzke e Alberton (2017) nas metodologias ativas (MA), voltadas para a participação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, os EA podem auxiliar na escolha do melhor contexto em que serão usadas essas estratégias de ensino. De acordo com os mesmos autores, a identificação dos EA pode auxiliar e melhorar a escolha de MA e contribuir para a evolução do uso de tecnologias no ensino. Ademais, essas técnicas e métodos de ensino podem favorecer o envolvimento das diferentes gerações no processo de ensino-aprendizagem.

Um fator de observação nas diferentes gerações de discentes é a mudança de comportamento ao longo do tempo por influências socioculturais nos indivíduos (CARDOSO SOBRINHO; PINTO; DESIDÉRIO, 2014). Colle *et al.* (2017) consideram que, devido às diferenças significativas das características culturais, tecnológicas e ideológicas das gerações, não se pode descartar a possibilidade da existência de diferenças de EA entre as gerações.

O conceito de gerações abrange o conjunto de indivíduos nascidos em uma mesma época, influenciados por um contexto histórico e seus comportamentos, que causam impacto direto na evolução da sociedade (BORTOLUZZI; BACK; OLEA, 2016), podendo existir divergências, anseios e diferentes visões em relação a aspirações de carreiras de cada geração (OBREGON *et al.*, 2016). Zomer, Santos e Costa (2018) destacam que, apesar de apresentar algumas semelhanças, não há homogeneidade no período de corte das gerações na literatura. De acordo com Santos Neto e Franco (2010) existem quatro gerações: *Baby Boomer* (BB) (nascidos entre 1946 e 1964), geração X (nascidos entre 1965 e 1978), geração Y (nascidos entre 1979 e 1992) e geração Z (nascidos de 1993 em diante).

Conforme Colle *et al.* (2017) no âmbito do ensino superior, os professores são, em sua maioria, pertencentes às gerações BB e X, e são conduzidos por modalidades didáticas tradicionais e espontâneas, com o objetivo de formar discentes que pertencem, em grande parte, às gerações Y e Z, que apresentam EA e percepções de mundo distintas. Esse convívio de gerações, que possuem experiências, vivências culturais e tecnológicas diferentes, gera desafios pedagógicos (COLLE *et al.*, 2017) como por exemplo, os processos de percepção mais sinestésicos das gerações Y e Z, que rompem com a tradição do educar baseado no texto e na oralidade (SANTOS NETO; FRANCO, 2010).

Assim, devido à diferença de gerações, pode haver conflitos nas trocas de experiências entre discentes e professores no ambiente educacional. As instituições de ensino também têm dificuldade para envolver as gerações mais novas, que procuram análises críticas e posicionamentos, e têm como características: busca imediata de gratificação, dificuldades em conviver com regras rígidas e desinteresse pela forma de ensino atual (ROCHA *et al.*, 2018).

Estudos tiveram como objetivo identificar os EA dos estudantes de graduação dos cursos de Ciências Contábeis e outros cursos da área de negócios utilizando diversos instrumentos (modelos) de aferição dos estilos e alguns relacionaram com metodologias de ensino ou gerações/idade. Wessels e Steenkamp (2009), Lima Filho, Bezerra e Silva (2016), Colle *et al.* (2017), Simões *et al.* (2018), Rocha *et al.* (2018) utilizaram o modelo de Kolb. Lizote *et al.* (2019) utilizaram o modelo de Kolb e o de Fleming e Mills. Por sua vez, Silva e Oliveira Neto (2010), Dias, Sauaia e Yoshizaki (2013), Williams, Matt e Reilly (2014), Borges (2016), Souza, Avelino e Takamatsu (2017), Borges *et al.* (2018), Zomer, Santos e Costa (2018), Araújo *et al.* (2019), utilizaram o *Index of Learning Styles* (ILS) de Felder e Soloman.

Os estudos de Silva e Oliveira Neto (2010) e Borges *et al.* (2018) indicaram que o conhecimento dos EA pode contribuir para implementação de estratégias e metodologias que melhor atendam os estilos dos discentes. Williams, Matt e Reilly (2014), Souza, Avelino e Takamatsu (2017) e Araújo *et al.* (2019) reuniram evidências relacionadas a diferenças entre gerações/idades e EA. Zomer, Santos e Costa (2018) demonstraram que os estudantes de diferentes gerações possuem características e comportamentos distintos em sala de aula, que podem indicar preferência por diferentes metodologias de ensino.

Contudo, não foram encontrados estudos que tenham efetuado uma triangulação entre EA, MA e gerações, especialmente em cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Com isso, identificou-se uma lacuna, demonstrando ser este um campo com possibilidades de investigação.

Nesse contexto, apresenta-se a seguinte questão: Qual a associação entre estilos de aprendizagem, preferências por metodologias ativas e gerações no ensino de Contabilidade? Desse modo, o objetivo do estudo é identificar e analisar a associação entre estilos de aprendizagem, preferências por metodologias ativas e gerações dos discentes dos cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis.

Para alcançar o objetivo do estudo, investiga-se os discentes dos cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, considerando: (i) quatro dimensões de EA (Percepção, Entrada, Processamento e Compreensão), de acordo com o ILS de Felder e Soloman, por ser um instrumento confiável e válido na avaliação dos EA, conforme demonstram os estudos de Felder e Spurlin (2005) e Litzinger *et al.* (2007), além de sua aplicação no ensino de contabilidade (SILVA; OLIVEIRA NETO, 2010; DIAS; SAUAIA; YOSHIZAKI, 2013; SOUZA; AVELINO; TAKAMATSU, 2017; BORGES *et al.*, 2018; ARAÚJO *et al.*, 2019); (ii) quatro categorias de MA (Uso da arte, Estratégias baseadas em exposição, Problematização e Dinâmicas) e a metodologia Tradicional, conforme Nagib e Silva (2020), pelo fato dessa categorização englobar diversas MA tratadas na literatura; e (iii) quatro gerações de estudantes (BB, X, Y e Z), em consonância com a classificação cronológica proposta por Santos Neto e Franco (2010), visto que tais pesquisadores abordaram as gerações no âmbito do ensino no Brasil e não no ambiente organizacional, como a maior parte dos estudos nessa temática.

O presente estudo é relevante, tendo em vista que a identificação e a análise conjunta dos três elementos (EA, MA e gerações) pode auxiliar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, potencializando o desenvolvimento das habilidades técnicas (*hard skills*) e comportamentais (*soft skills*) demandadas do profissional contábil capaz de lidar com negócios em constante transformação e com normas contábeis internacionalmente empregadas.

A identificação dos EA contribui para as ações de transformação das habilidades necessárias ao desenvolvimento cognitivo, considerando que o processo de ensino-aprendizagem ocorre quando discentes e professores entendem a maneira de aquisição de conhecimento (LIMA FILHO; BEZERRA; SILVA, 2016). Ao considerar os diferentes EA, o professor poderá planejar e desenvolver suas atividades contemplando a diversidade dos discentes, deixando-os mais confortáveis no ambiente de ensino e estimulando-os a participarem mais do seu próprio aprendizado, e, assim, contribuir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem (BORGES *et al.*, 2018).

Adicionalmente, para Nagib e Silva (2020), a implementação das MA pode auxiliar o desenvolvimento das habilidades comportamentais (*soft skills*). Tais autores consideram importante o desenvolvimento dessas habilidades diante da mudança nos perfis dos discentes ingressantes (diferentes gerações) e da demanda da sociedade e do mercado por profissionais com habilidades como: observação, tomada de decisão, comunicação, resolução de problemas e gestão de tempo. Dolce *et al.* (2020) constatou uma crescente demanda por graduados em contabilidade que possuem habilidades comportamentais, principalmente as habilidades de trabalhar em equipe e de comunicação.

Nesse sentido, as principais contribuições deste estudo para as instituições de ensino superior (IES), para os docentes, para os discentes de Ciências Contábeis e para a sociedade são, respectivamente: (i) orientar os docentes quanto às metodologias que atendem a uma formação integral do futuro contador, no que diz respeito a habilidades técnicas (*hard skills*) e comportamentais (*soft skills*), a partir do conhecimento dos EA e das gerações dos discentes; (ii) fornecer aos docentes um guia para a utilização de MA que possam estimular os EA e as gerações dos discentes; (iii) usufruir de MA que potencializem o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas pelo mercado; (iv) receber profissionais contábeis mais bem preparados para o desenvolvimento do seu trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Estilos de aprendizagem

Conforme Lima Filho, Bezerra e Silva (2016) a maneira como as pessoas se relacionam com as condições que lhe são impostas, incluindo os aspectos cognitivos, afetivos, físicos e ambientais, está associada ao seu estilo de aprendizagem. Segundo os autores, o estilo de aprendizagem é a característica de preferência dominante do indivíduo, que revela o modo como esse recebe e processa as informações para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Lima Filho, Bezerra e Silva (2016) e Silva e Oliveira Neto (2010) ressaltam que alguns autores citam, na definição de EA, fatores fisiológicos, emocionais e afetivos, e outros os relacionam com estratégias ou posturas adotadas nas situações de aprendizagem. Os EA possuem dimensões que representam diferentes formas de perceber e processar informações, o modo de tomar decisões e de organização da vida, e podem fornecer estruturas para o planejamento do ensino (LIZOTE *et al.*, 2019). Chen, Jones e Moreland (2014) enfatizam que desconsiderar a maneira como os indivíduos preferem aprender pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Devido à preocupação com o modo que os estudantes aprendem, ao longo dos anos foram desenvolvidas, nas áreas de educação e psicologia, investigações sobre os EA (CORDEIRO; SILVA, 2012). De acordo com Dias, Sauaia e Yoshizaki (2013) os modelos teóricos dos EA têm como base a busca das diferenças de cada indivíduo e são derivados de referências teóricas variadas. Um desses modelos é o de Felder e Silverman (1988).

Para Felder e Silverman (1988) o processo de ensino-aprendizagem ocorre em duas etapas: na recepção e no processamento das informações. Na recepção das informações, os discentes selecionam as informações que irão processar. As informações externas são captadas através dos sentidos e as informações internas surgem introspectivamente. Na segunda etapa, as informações podem ser processadas de três formas: a) pela memorização ou pelo raciocínio indutivo ou dedutivo, b) pela reflexão ou ação, c) pela introspeção ou interação.

Felder e Silverman (1988) desenvolveram um modelo de estilos de aprendizagem para a aplicação no ensino de engenharia e, paralelamente, propuseram um estilo de ensino para cada tipo de estilo de aprendizagem. O modelo possui cinco dimensões e cada dimensão contempla dois EA, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Dimensões e estilos de aprendizagem de Felder e Silverman (1988)

Dimensões	Estilos de Aprendizagem	Descrição
Percepção	Sensorial	Os discentes com esse estilo preferem trabalhar com dados e experimentos, gostam de resolver problemas com métodos padronizados, são pacientes com detalhes, são bons em memorizar fatos e são cuidadosos; porém, não gostam de surpresas e complicações e podem ser lentos.
	Intuitivo	Discentes intuitivos preferem trabalhar com princípios e teorias, gostam de inovação, ficam entediados com detalhes, são bons em entenderem novos conceitos, são rápidos; porém, não gostam de repetição e podem ser descuidados.
Entrada	Visual	Discentes visuais tem facilidade para lembrarem de informações que veem como figuras, diagramas, fluxogramas, cronogramas, filmes e demonstrações e têm dificuldade de lembrar as informações que foram somente ouvidas.
	Auditivo	Discentes com esse estilo lembram com facilidade das coisas que ouvem e, mais ainda, das que ouvem e depois dizem; gostam de discutir, preferem explicações verbais e aprendem efetivamente explicando para outros.
Organização	Indutivo	Os discentes indutivos organizam a informação partindo do particular para o geral, resultante de situações individuais; além disso, precisam de motivação para aprender, precisam visualizar os fenômenos antes de entender a teoria.
	Dedutivo	Os discentes dedutivos organizam as informações e as soluções e aplicações são consequências de uma ideia geral.
Processamento	Ativo	Discentes ativos trabalham bem em grupos, tendem a ser experimentalistas e não saem bem em situações que exigem uma participação passiva, como em palestras.
	Reflexivo	Os discentes reflexivos trabalham melhor sozinhos ou com no máximo uma pessoa, tendem a ser teóricos e têm dificuldade de aprender em situações que não tenham oportunidade de pensar.
Compreensão	Sequencial	Discentes sequenciais seguem um processo de raciocínio linear para a resolução de problemas, podem trabalhar com os materiais mesmo quando o entendem parcial ou superficialmente, são fortes em pensamentos e possuem análise convergente; aprendem melhor quando o conteúdo é apresentado em progressão constante de dificuldade e complexidade.
	Global	Os discentes globais têm dificuldade de entender um material parcial ou superficialmente, podem ser melhores em pensamentos e síntese divergente e podem se sair melhor indo direto para materiais mais complexos e difíceis.

Fonte: Elaboração própria com base em Felder e Silverman (1988).

A dimensão Percepção foi baseada nos tipos psicológicos de Carl Jung, incorporada pelo instrumento *Myers-Briggs Type Indicator* e verifica como as pessoas percebem o mundo ao redor, pela sensação, que é a observação e coleta de dados, através dos sentidos, e pela intuição, que é a percepção indireta, por meio do inconsciente (FELDER; SILVERMAN, 1988). Segundo Felder e Silverman (1988) uma forte distinção entre esses indivíduos é que o intuitivo tem facilidade com símbolos e o sensorial não. Considerando que as palavras são símbolos, em um teste cronometrado, os sensoriais podem ter desvantagens, pois podem ler as perguntas várias vezes antes de responder e ficar sem tempo. Já os intuitivos, apesar das

vantagens de sua capacidade de lidar com símbolos, podem também se sair mal nesses tipos de teste, pois, devido a sua impaciência com detalhes, podem responder as perguntas antes de terminar de lê-las, o que pode ocasionar erros por descuido.

Felder e Silverman (1988) explicam que as pessoas recebem informações de três maneiras: a) visual – visões, figuras, diagramas e símbolos; b) auditiva – sons e palavras; c) sinestésica – gosto, toque e cheiro. Na dimensão Entrada, os EA contemplam o modo de receber a informação: visual e auditiva.

A dimensão da Organização possui os EA indutivo e dedutivo. A indução é o estilo natural da aprendizagem, representa um progresso de um raciocínio que se iniciou a partir das observações, mediações e dados, e parte para as teorias, leis e regras. A dedução é o estilo natural do ensino humano e segue o sentido oposto: primeiro os princípios e depois as aplicações (FELDER; SILVERMAN, 1988).

A dimensão Processamento é um componente do modelo de estilo de aprendizagem de Kolb. As informações recebidas são convertidas em conhecimento de duas formas: a) experimentação ativa, que é fazer algo externo com a informação, como discutir, aplicar ou testar; e b) observação reflexiva, que é examinar e manipular a informação de forma introspectiva (FELDER; SILVERMAN, 1988).

Na dimensão Compreensão a organização da informação para a aplicação de novos fatos é um importante elemento, já que reflete o tratamento por etapas sequenciais ou por uma visão global do assunto (ARAÚJO *et al.*, 2019). De acordo com Felder e Silverman (1988) os discentes pertencentes ao estilo de aprendizagem global podem ter dificuldades em se adaptar ao ambiente escolar, abandonando a educação, visto que a maior parte da educação formal apresenta os conteúdos de forma progressiva e ordenada pela lógica, com um ritmo baseado no relógio e no calendário. Porém, são estudantes de grande importância para o ensino superior, pois são sintetizadores, pesquisadores multidisciplinares, pensadores de sistema e têm o potencial de visualizar conexões que outros estilos não possuem.

Em 1991, na Universidade Estadual da Carolina do Norte, Richard M. Felder e Barbara A. Soloman desenvolveram o *Index of Learning Styles* (ILS), um instrumento para medir os EA baseado nas dimensões do modelo de EA de Felder e Silverman (1988). O ILS é um instrumento on-line de autopontuação que possui quarenta e quatro questões com duas opções cada uma, com um total de onze questões para cada dimensão (FELDER, 2002; SILVA; OLIVEIRA NETO, 2010; DIAS; SAUAIA; YOSHIZAKI, 2013).

Na construção do ILS foram feitas duas alterações no modelo de EA de Felder e Silverman (1988): a exclusão da dimensão Organização e a mudança na dimensão Entrada. A

dimensão Organização foi retirada, pois segundo Felder (2002) as características de dedução podem se manifestar nos discentes por quererem saber somente o que vai cair nos testes e, alguns professores, podem usar essa informação para justificar que seus discentes preferem apresentações dedutivas e continuar usando os métodos tradicionais, que podem ser menos eficazes para o aprendizado. Ainda segundo o autor, a troca do estilo de aprendizagem auditivo para verbal é devido aos cientistas estabelecerem que as palavras escritas sejam convertidas pelo cérebro e processadas da mesma forma que as palavras faladas. Assim, as palavras escritas não são equivalentes a informações visuais, mudando a dimensão para Visual/Verbal, que permite que as palavras faladas e escritas sejam incluídas na categoria Verbal. Dessa forma, o ILS avalia as preferências de aprendizagem das dimensões Percepção (Sensorial/Intuitivo), Entrada (Visual/Verbal), Compreensão (Sequencial/Global) e Processamento (Ativo/Reflexivo) (FELDER, 2002).

Apesar de o ILS ter sido desenvolvido para ser aplicado no ensino de engenharia, sua utilização é observada, também, em outras áreas. Na área contábil, estudos como os de Silva e Oliveira Neto (2010), Dias, Sauaia e Yoshizaki (2013), Williams, Matt e Reilly (2014), Borges (2016), Souza, Avelino e Takamatsu (2017), Borges *et al.* (2018) e Araújo *et al.* (2019), empregaram o ILS de Felder e Soloman, considerando-o um instrumento confiável e válido para aferição dos EA.

Segundo Williams, Matt e Reilly (2014) um dos principais motivos para a conscientização sobre os EA é a necessidade de instrutores e desenvolvedores de cursos ampliarem a compreensão dos discentes para a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e eficazes. Para Baldwin e Reckers (1984) os EA podem ser úteis para auxiliar discentes e professores a entender os diferentes processos cognitivos na aprendizagem contábil. Não se deve ignorar os EA dos estudantes de contabilidade, pois estes podem auxiliar os educadores a estruturarem seus currículos e métodos de ensino para melhorar o aprendizado de seus discentes (FATT, 1995).

De acordo com Souza *et al.* (2013, p. 9) “O aumento da produtividade das aulas em cursos do ensino superior tem partido do pressuposto de que a capacidade de aprendizagem pode ser estimulada por métodos de ensino adequados aos estilos de aprendizagem”. Cameron *et al.* (2015) evidenciaram que a combinação entre os EA e as metodologias de ensino é benéfica para a educação contábil, além de indicarem que a interação de várias metodologias pode ser significativa para a prática contábil, por exemplo, as MA que podem desenvolver as habilidades exigidas do profissional contábil, como trabalho em equipe e comunicação,

adicionalmente ao conhecimento técnico. Sendo assim, espera-se que os discentes apresentem preferências por determinadas MA, de acordo com seu estilo de aprendizagem.

2.2 Metodologias ativas

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm como função formar cidadãos com conhecimentos técnico-teóricos (*hard skills*), habilidades comportamentais e atitudes (*soft skills*) (NAGIB; SILVA, 2020). As *soft skills* são habilidades interpessoais e comportamentais necessárias para aplicar o conhecimento técnico no mercado de trabalho. Essas habilidades podem preparar os estudantes para lidar com o ambiente de negócios global (WEBER *et al.*, 2009; VILLIERS, 2010). Para promover o conhecimento técnico-teórico, juntamente com o desenvolvimento das *soft skills* em sala de aula, surgiram métodos de ensino-aprendizagem que superaram a metodologia tradicional (NAGIB; SILVA, 2020).

Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017) o ensino tradicional é baseado na transmissão de conteúdos e o discente tem uma postura passiva no processo de ensino-aprendizagem, tendo como função observar as informações colocadas pelo professor e, muitas vezes, não há espaço para o estudante se manifestar e se posicionar de forma crítica. Ainda segundo as autoras, no método tradicional os discentes mantêm uma postura passiva de recepção de teorias, ao passo que no método ativo os estudantes passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e assumem um papel ativo na aprendizagem. Com isso, suas experiências, saberes e opiniões são valorizadas desde o início da construção do conhecimento.

Diesel, Baldez e Martins (2017) sintetizam os princípios das MA:

- I. Discente - centro do processo da aprendizagem: a metodologia ativa coloca o discente no centro do processo de aprendizagem, ativando o seu aprendizado e o tirando da posição de mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados; esse princípio está ligado a uma postura ativa do estudante, exercitando a sua autonomia.
- II. Autonomia: as MA, tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagem, contribuirão para o desenvolvimento da autonomia e da motivação do estudante conforme favorecem o sentimento de pertencimento e de coparticipação.
- III. Problemática da realidade e reflexão: são dois princípios distintos, porém indissociáveis. O método ativo estimula, numa perspectiva crítica e reflexiva, os processos de ensino-aprendizagem. Com situação de aprendizagem envolvendo problematização da realidade, em que os discentes estejam interagindo com o

conteúdo de forma ativa, ouvindo, falando, perguntando e discutindo, também estará exercitando as habilidades de refletir, observar, comparar e interferir.

- IV. Trabalho em equipe: as MA favorecem a interação entre os discentes. A interação constante com os colegas e professores leva o discente a refletir sobre determinada situação, emitir sua opinião, argumentar e se expressar.
- V. Inovação: para a superação do modelo tradicional é preciso inovar, renovando, invertendo ou criando metodologias de ensino. Desse modo, a metodologia ativa exige, do professor e do discente, a ousadia de inovar na sala de aula.
- VI. Professor - mediador, facilitador e ativador: no uso das MA, o professor deve assumir uma postura reflexiva e investigativa de sua própria prática, reconhecer problemas e propor soluções.

Segundo a Teoria da Aprendizagem Experiencial, desenvolvida por Kolb (1984), o conhecimento é gerado por meio da transformação da experiência. A aprendizagem experiencial é um processo cíclico de construção de conhecimento, que envolve quatro etapas de aprendizagem: etapas relacionadas com a captação e apropriação da experiência - Experiência concreta e Conceituação abstrata, e etapas que envolvem a transformação da experiência - Observação reflexiva e Experimentação ativa. As experiências concretas servem de base para observações e reflexões; as reflexões são assimiladas em conceitos abstratos dos quais surgem novas implicações; assim, essas implicações podem ser testadas ativamente, criando novas experiências (KOLB; KOLB, 2005). Ao valorizar a experiência e a realidade do estudante, a Teoria da Aprendizagem Experiencial coloca o discente no centro do processo de construção do conhecimento, fornecendo base para as metodologias ativas.

Nagib e Silva (2020) apresentam categorias de MA baseadas nas características e nas formas de trabalhar os conteúdos. Essas categorias são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Categorização de metodologias ativas

Categoria de metodologias ativas	Metodologias	Descrição
Uso da arte	<i>Storytelling</i>	Tem a capacidade de buscar a atenção do discente a partir de relatos reais ou fictícios. Pode estimular a criatividade, uma vez que o discente pode ser o criador de histórias.
	Dramatização	Procura trabalhar a criatividade dos discentes, colocando-os em situação ativa na criação de roteiros e encenação. Desenvolve a capacidade de improviso e memorização.
	<i>Roleplay</i>	Busca criar um ambiente de simulação, no qual os discentes assumem papéis externos (jogos de papéis) à sua realidade. Essa técnica procura estimular a criatividade, a interação e a socialização, além de desenvolver a memorização.
	Filmes	Busca trazer para a sala de aula a representação da teoria

		estudada por meio de filmes em que são apontadas situações reais ou fictícias, que tangibilizam o que já foi estudado em sala de aula.
Estratégias baseadas em exposição	Aula expositiva dialogada	É a evolução da sala de aula tradicional, em que o conhecimento é formado pelo professor e o discente em constante diálogo, mesmo que o professor seja responsável pela explanação do conteúdo.
	Seminários	Coloca o discente como o maior responsável pela criação do conhecimento de determinada temática, uma vez que o torna responsável pela apresentação de um conteúdo para os colegas.
	Sala de Aula invertida	Leva para o ambiente acadêmico o uso de tecnologias. Para tal, a sala de aula é transformada no ambiente de resolução de exercícios e de tirar dúvidas. Fora da sala de aula, via internet, o discente irá assistir às vídeo-aulas disponibilizadas com o conteúdo teórico.
Problematização	<i>Problem based learning</i> (PBL)	Busca trabalhar o raciocínio lógico, o pensamento crítico para trilhar a solução de um problema proposto pelo docente. É uma técnica que permite que a solução seja apresentada ao longo dos semestres, ou seja, uma construção do conhecimento crescente e faseada.
	Método do caso	Visa aproximar o discente de casos reais ou fictícios, criando, assim, um ambiente de discussão acerca da problemática apontada pelo tema.
Dinâmicas	Grupo de verbalização e observação (GVGO)	É uma metodologia de dinâmica de grupos que visa distribuir os discentes em dois grupos. O grupo de verbalização é responsável pela discussão acerca da temática proposta pelo docente. O grupo observador realiza anotações e apontamentos do que foi discutido.
	Painel integrado	Propõe a promoção da aprendizagem de forma interativa, além de ser uma forma de estimular o discente a trabalhar em grupo.
	Debates	Essa metodologia é responsável por criar um ambiente de discussão controlada, no qual os discentes são divididos em grupos de acordo com seu posicionamento acerca de uma temática. Desenvolve nos discentes a exposição de ideias e o respeito às opiniões diversas.

Fonte: Adaptado de Nagib e Silva (2020).

As metodologias citadas no Quadro 2 colocam o estudante como sujeito principal na construção do seu conhecimento, além de estimular habilidades como: criatividade, improviso, memorização, interação, socialização, resolução de problemas, trabalho em grupo, exposição de ideais e respeito a opiniões diversas, que podem auxiliar os estudantes na sua futura atuação profissional. Desse modo, a implementação das MA podem auxiliar no desenvolvimento de *soft skills* (NAGIB; SILVA, 2020).

Para Pereira, Niyama e Freire (2012), as discussões sobre modos pedagógicos não tradicionais podem influenciar na formação de um perfil diferenciado de contadores e de uma nova cultura contábil, trazida com a convergência das normas contábeis, além de oferecer alternativas de métodos mais apropriados para a construção de conhecimentos e habilitar os

futuros profissionais contábeis para a realização de julgamentos e para trabalhar conforme as normas contábeis internacionais.

De acordo com Medeiros, Miranda e Miranda (2010) foram acrescentadas novas expectativas quanto à aquisição de competências e desenvolvimento de habilidades no papel do contador. Assim, novos conteúdos devem ser acrescidos, bem como técnicas e práticas pedagógicas apropriadas. Além disso, o contador trabalha em equipe para lidar com as demonstrações e registros contábeis, o que demanda capacidade de liderança e desenvolvimento de trabalho em grupo (MEDEIROS; MIRANDA; MIRANDA, 2010).

Para Cameron *et al.* (2015) melhorias no ensino de contabilidade devem resultar em discentes mais bem preparados para ingressar na profissão. De acordo com o estudo de Dolce *et al.* (2020), as empresas costumam priorizar as *soft skills* ao invés das *hard skills*. Em uma classificação de habilidades mais importantes para as empresas, as 10 primeiras posições foram representadas por habilidades comportamentais (trabalho em equipe, capacidade de trabalhar em segurança e proteção, capacidade de falar em público, orientação objetiva, comunicação escrita e oral, resolução de problemas e tomada de decisão, estratégias adaptativas para lidar com tarefas, gerenciamento de tempo, resiliência, proatividade, capacidade de usar tecnologia da informação).

A *International Education Standard 3* preconiza as habilidades profissionais e estabelece competências que devem ocorrer no desenvolvimento inicial profissional: intelectual; interpessoal e comunicação; pessoal e capacidade de organização (JACOMOSS; BIAVATTI, 2017). As *International Education Standard* são normas internacionais de educação contábil que dizem respeito aos princípios de aprendizagem e desenvolvimento para o profissional contábil que devem ser incorporados aos requisitos educacionais da *International Federation of Accountants* (IFAC) (JACOMOSS; BIAVATTI, 2017), órgão mundial dedicado ao fortalecimento e melhoramento da profissão contábil (CRUZ; MIRANDA; LEAL, 2020).

Jacomossi e Biavatti (2017) sugerem a implementação de MA, como PBL, debates, estudos de caso e clusters de aprendizado, para o desenvolvimento das competências técnicas e habilidades profissionais elencadas nos *International Education Standards*. Stanley e Marsden (2012) verificaram, em seu estudo, que a aplicação do PBL nos cursos de Ciências Contábeis promove o desenvolvimento de habilidades de questionamento, trabalho em equipe e resolução de problemas.

Por sua vez, Cruz, Miranda e Leal (2020) verificaram o potencial de diversas metodologias de ensino para desenvolver as habilidades preconizadas pela *International*

Education Standards 3 da IFAC. As estratégias baseadas na prática são as que melhor desenvolvem as habilidades intelectuais. As estratégias de problematização despertam todas as habilidades e as estratégias baseadas na exposição despertam as habilidades intelectuais, pessoais e interpessoais e de comunicação. Os autores concluíram que as MA tendem a desenvolver mais as habilidades propostas pela IFAC do que as metodologias tradicionais.

Leal, Miranda e Casa Nova (2017) também classificaram as MA em grupos e apontaram seus benefícios em comum, como segue. i) Estratégias baseadas na arte (*Storytelling*, Dramatização, *Roleplay* e Filmes): estímulo da imaginação dos discentes, habilidades de comunicação, promoção da interação, resolução de conflitos e, em alguns casos, servem como experiências simuladas; ii) Dinâmicas de grupo (GVGO, Painel Integrado e Debate): estimulam as habilidades de comunicação e liderança, promovem a interação e desenvolvem o respeito às opiniões de outras pessoas; iii) Estratégias com o foco na problematização (PBL, Estudo de caso, Ensino e Pesquisa): interdisciplinaridade, desenvolvem o trabalho em equipe, o senso de responsabilidade e a capacidade de tomada de decisão; iv) Estratégias baseadas na prática (Visita técnica e Estudos de caso): estimulam a imaginação, promovem interação, desenvolvem habilidades de comunicação e a capacidade de resolução de conflitos; e v) Estratégias baseadas na exposição (Aula expositiva dialogada, Seminário e Estudo dirigido): estimulam o diálogo.

Nessa mesma linha, Gomes (2018) efetuou um levantamento, na literatura, de qualificações, dentre elas, habilidades e competências, requeridas dos profissionais da contabilidade e de profissionais do século XXI, e propôs uma simplificação dessas qualificações, constituindo um agrupamento de competências da formação contábil integral:

- Comunicação: comunicação oral (saber falar e ouvir), comunicação escrita, capacidade de expressar ideias, pontos de vista, pensamentos e emoções, habilidades para dar e receber *feedbacks* e avaliar seus pares.
- Pensamento crítico: capacidade de análise, síntese e interpretação; e o exercício de julgamentos e estimativas.
- Colaboração: trabalho em equipes, reconhecimento de opiniões diferentes, comportamento ético, liderança, respeito às diferenças, direitos humanos, princípios de igualdade e inclusão, negociação, responsabilidade e iniciativa.
- Solução de problemas: aplicação de conhecimentos teóricos na prática, resolução de dilemas concretos, reais ou simulados; e escolhas contábeis.

Segundo Gomes (2018), as competências necessárias para formação integral possuem uma interligação: o desenvolvimento de uma competência pode desenvolver, direta ou indiretamente, ou aprimorar outras competências durante o processo de ensino-aprendizagem.

Gomes (2018) destaca algumas metodologias de ensino que podem contribuir para o desenvolvimento das competências, dentre elas, MA que fazem parte da categorização usada neste estudo. De acordo com a autora a comunicação pode ser desenvolvida na aplicação de metodologias como: casos para ensino, apresentação de seminários e PBL. O pensamento crítico pode ser aperfeiçoado nas metodologias: aulas expositivas dialogadas, com dinâmicas e exemplos; casos para ensino e casos reais; sala de aula invertida; PBL; simulação e dramatização; e debates e tempestades de ideias. Para desenvolver a competência da colaboração, as metodologias que contribuem são: PBL e casos para ensino. Por fim, podem desenvolver a competência solução de problemas, as metodologias sala de aula invertida, casos para ensino e PBL.

O Quadro 3 sintetiza, conforme o agrupamento de competências da formação contábil integral proposta por Gomes (2018), as habilidades e competências desenvolvidas por meio das MA, com base nos estudos de Leal, Miranda e Casa Nova (2017) e Gomes (2018), e relaciona com as categorias de MA de Nagib e Silva (2020).

Quadro 3 - Categorias de metodologias ativas e competências da formação contábil integral

Categoria de MA	Competências
Uso da arte	Comunicação Pensamento crítico Solução de problemas
Estratégias baseadas em exposição	Comunicação Pensamento crítico Solução de problemas
Problematização	Colaboração Comunicação Pensamento crítico Solução de problemas
Dinâmicas	Colaboração Comunicação Pensamento crítico

Fonte: Elaborado própria de acordo com Leal, Miranda e Casa Nova (2017), Gomes (2018) e Nagib e Silva (2020).

Nota: MA = Metodologias ativas.

Observa-se, no Quadro 3, que combinando o uso das MA, presentes na categorização de Nagib e Silva (2020), em sala de aula é possível contribuir para o desenvolvimento de competências e promover a formação integral dos futuros contadores. Além das habilidades e competências desenvolvidas por meio das metodologias ativas, segundo Colle *et al.* (2017), as

diferentes gerações também podem apresentar preferências por metodologias de ensino-aprendizagem distintas, estilos de aprendizagem e percepções de mundo diferentes. Em outras palavras, espera-se que os estilos de aprendizagem dos discentes e suas preferências por determinadas metodologias variem de acordo com a geração a que pertencem.

2.3 Gerações

O conceito de gerações abrange o conjunto de indivíduos nascidos em uma mesma época, influenciados por um contexto histórico e seus comportamentos, que causam impacto direto na evolução da sociedade (BORTOLUZZI; BACK; OLEA, 2016). No sentido amplo, geração representa a atuação e a posição de um indivíduo dentro do seu grupo de idade ou de socialização de tempo (MOTTA, 2010).

Para McCrindle e Wolfinger (2009), uma geração é definida pelo grupo de pessoas que nasceram em um intervalo de tempo similar, compartilhando uma idade comparável e estágios de vida moldados por um período de tempo específico. Segundo Bortoluzzi, Back e Olea (2016) as gerações diferem umas das outras nas crenças, valores e prioridades. Essas diferenças são consequências da época em que os indivíduos de cada geração foram criados.

De acordo com Colle *et al.* (2017), apesar do âmbito educacional buscar compreender os aspectos envolvidos no conceito e nas características geracionais, inicialmente era um problema de cunho sociológico. O artigo *The Problem of Generations* publicado por Karl Mannheim em 1923 traz, sob uma visão sociológica, reflexões sobre contemporaneidade, delimitação temporal, transmissão da cultura acumulada e continuidade das mudanças geracionais (MANNHEIM; YNCERA, 1993).

Os anos que definem os períodos das gerações são apresentados na literatura de diversas formas, porém com pouca diferença (SANTOS NETO; FRANCO, 2010; ZOMER; SANTOS; COSTA, 2018). Na revisão de literatura foram identificados diferentes períodos de duração das gerações, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Periodização de gerações

Autores	BB	X	Y	Z
McCrindle e Wolfinger (2009)	1945-1964	1965-1979	1980-1994	1995-2009
Howe e Strauss (2007)	1943-1960	1961-1981	1982-2005	2005-2025
Coates (2007)	1946-1964	1964-1980	1980-2000	2000 em diante
Santos Neto e Franco (2010)	1946-1964	1965-1978	1979-1992	1993 em diante
Perrone <i>et al.</i> (2013)	Anos 60	1961-1979	1980-1990	-
Johnson e Romanello (2015)	1943-1960	1961-1981	1982-2002	-
Comazzetto <i>et al.</i> (2016)	Até 1964	1965-1977	1978 em diante	-

Fonte: Elaboração própria.

Nota: BB = *Baby Boomer*.

Além das gerações apresentadas no Quadro 4, foram encontradas outras gerações na literatura, tais como: geração *Federation* ou *Governamental Issue* (1901-1924) que foi a primeira geração rotulada; geração dos veteranos (1920-1933) e a geração *Builders* ou *Silent* (1925-1946) (COATES, 2007; HOWE; STRAUSS, 2007; JOHNSON; ROMANELLO, 2015; McCRINDLE; WOLFINGER, 2009); geração *Alpha*, nascidos a partir de 2010 (McCRINDLE; WOLFINGER, 2009; OBREGON *et al.*, 2016; ROCHA *et al.*, 2018). O presente estudo não irá contemplar essas gerações, pois os indivíduos pertencentes a elas possuem idade inferior ou muito superior à maioria daqueles que cursavam o ensino superior na época de realização desta pesquisa.

Motta, Schewe e Rossi (2002) adaptaram as gerações para o contexto brasileiro e propuseram um período de geração a partir do ano que os indivíduos atingiram a maior idade e de acordo com os momentos históricos e econômicos relevantes do Brasil: Era Vargas (1930-1945), Pós-Guerra (1946-1964), Otimismo (1955-1967), Anos de Ferro (1968-1979), Década Perdida (1980-1991) e Seja Você Mesmo (1992 em diante). De acordo com Perrone *et al.* (2012) e Zomer, Santos e Costa (2018) essa categorização não foi utilizada em outros estudos.

Segundo Santos Neto e Franco (2010) os indivíduos da geração BB nasceram no pós-guerra e têm como referências o trabalho e a reconstrução do mundo. A construção de vida individual dessas pessoas era definida pelo emprego, sua manutenção e aposentadoria; elas presenciaram o aparecimento da televisão, o aperfeiçoamento dos meios de comunicação em massa e a aceleração das transformações culturais. Ainda segundo os autores, essa geração sofreu forte influência da TV em seu processo educacional e na percepção do mundo. A imagem passou a ter importância na construção de estruturas de pensamento e a linearidade começou a ser rompida com o surgimento do controle remoto, porém essa geração ainda manteve sua disciplina na construção de conhecimento em conjunto com as leituras tradicionais de livros e artigos acadêmicos.

Para Coates (2007) os indivíduos da geração BB possuem tendência a serem aprendizes ávidos, consideram a educação importante e são mais propensos a se envolverem em atividades de aprendizagem e a buscarem aprendizagem independente. Segundo Johnson e Romanello (2015) essa geração pode apresentar dificuldades com a tecnologia, a maioria de seus integrantes aprende o conteúdo por meio de palestras e anotações e é preocupada com as notas.

A geração X foi influenciada pelas lutas por: liberdade, reconhecimento das minorias, paz e independência do dinheiro. Porém, os integrantes dessa geração também viveram a

experiência do desenvolvimentismo, das ditaduras, da crise econômica energética e seu consequente desemprego, e cresceram em culturas fortemente afetadas pelos meios de comunicação em massa (SANTOS NETO; FRANCO, 2010). Essa geração vivenciou a revolução das telecomunicações e é empreendedora, majoritariamente responsável pela expansão tecnológica dos anos 90 (PERRONE *et al.*, 2012). Além disso, a geração X lida melhor com as características do processo de construção de pensamento da geração BB e, ao mesmo tempo, domina os movimentos básicos da tecnologia e dos ambientes virtuais das novas gerações.

Esses processos têm influência no modo como as pessoas da geração X assimilam informações e constroem conhecimento (SANTOS NETO; FRANCO, 2010). É a maior geração de formação acadêmica e experiência internacional, conforme afirmam Perrone *et al.* (2012). Os indivíduos da geração X preferem que as informações sejam apresentadas de forma direta, querem aprender as informações da maneira mais fácil e rápida possível e veem a educação como um meio para um fim: trabalho e estabilidade financeira (JOHNSON; ROMANELLO, 2015).

A geração Y, conhecida também como *Millennials*, foi marcada pela revolução tecnológica, pela globalização (SANTOS NETO; FRANCO, 2010; COMAZZETTO *et al.*, 2016) e pelas questões ambientais. Nasceu em uma época de expansão do consumo e da sua facilitação pela tecnologia (SANTOS NETO; FRANCO, 2010). É a primeira geração a ter maior conhecimento de tecnologia que as anteriores, cresceu em um ambiente de diversidade na família e com a agenda cheia de atividades e de aparelhos tecnológicos. Assim, as pessoas da geração Y são multifacetadas, possuem uma visão sistêmica, vivem em ação, são individualistas e administram bem o tempo (COMAZZETTO *et al.*, 2016).

Segundo Johnson e Romanello (2015) os indivíduos da geração Y possuem dificuldade de concentrar em uma tarefa e preferem multitarefas, além de terem dificuldade em aperfeiçoar as habilidades de análise crítica, devido ao volume de informação disponível. Comazzetto *et al.* (2016) e Perrone *et al.* (2012) verificaram que a geração Y demonstra preocupação com a formação, busca qualificação e reconhece a importância do estudo para capacitação do desenvolvimento profissional.

Por sua vez, a geração Z foi bem mais influenciada pelos avanços tecnológicos que a geração Y (SANTOS NETO; FRANCO, 2010) e pertence ao mundo virtual. Os indivíduos da geração Z são apaixonados por tecnologia, utilizam a TV, ouvem rádio, acessam a internet e falam ao celular simultaneamente, sem dificuldade (SANTOS NETO; FRANCO, 2010; CERETTA; FROEMMING, 2011). McCrindle e Wolfinger (2009) listam algumas das

características da geração Z: integrada digital, a primeira geração verdadeiramente global, visualmente envolvida, educacionalmente reformada, amplamente ligada e moldada por seus pares.

Os indivíduos da geração Z são rápidos e ágeis com os computadores, porém, com a comunicação verbal afetada pelo uso constante da tecnologia, essa geração pode apresentar problemas de relacionamento interpessoal e dificuldades com as estruturas escolares tradicionais (SANTOS NETO; FRANCO, 2010). Levam para a escola e para as empresas onde trabalham esse comportamento frenético, em ritmo fragmentado e acelerado, e exigem novas práticas educacionais e gerenciais. Além disso, a maneira dessa geração pensar teve forte influência do mundo complexo e veloz que a tecnologia criou (CERETTA; FROEMMING, 2011).

Santos Neto e Franco (2010) acreditam que as novas gerações, principalmente Y e Z, estão sofrendo uma forte ruptura nas formas de percepções do mundo. A personalidade e os valores estão sendo construídos por caminhos diversos dos tradicionais (família, igreja, escola e TV); a configuração dos processos perceptivos são mais imagéticos e hipertextuais/hipermidiáticos; a contaminação da tradição oral por estruturas definidas pelo processo de globalização e pelas dinâmicas de consumo; a reconfiguração da linguagem escrita e a obsolescência da forma tradicional de leitura (livro com começo-meio-fim).

Johnson e Romanello (2015) listaram as preferências de aprendizagem das gerações BB, X e Y. A geração BB prefere contato com o corpo docente, aprende melhor quando sua experiência pessoal está ligada ao assunto e desfruta de reforço positivo por seus esforços. A geração X aprende com rapidez e eficiência, seus integrantes querem aprender apenas o que os beneficiará diretamente, apreciam aprendizagem flexível, são melhores quando aprendem na maneira deles e veem as atividades de aula como algo necessário para obter o diploma, mas não para obter o emprego que desejam. A geração dos Y se diverte trabalhando em grupo, usa a tecnologia sempre que possível, prefere atividades experienciais, não tolera atrasos, aprende imediatamente com seus erros e tem como ponto forte ser multitarefas, objetiva, ter atitudes positivistas e ser colaborativa.

Para Djiwandono (2017) o avanço da tecnologia da computação e comunicação faz com que os discentes atuais frequentem as salas de aula com predisposição e atitude diferentes em relação à aprendizagem. Enquanto seus pais e avós estavam acostumados a aprender novos conhecimentos com professores e livros, a geração atual tem recursos de aprendizado acessados facilmente por dispositivos portáteis. Ainda segundo o autor, os EA

das gerações dos discentes podem mudar conforme as mudanças na sociedade e na tecnologia moderna.

No Quadro 5 são descritas as principais características de cada geração apresentada nesta seção, que podem estar relacionadas a maneira de receber e processar informações e de construir conhecimentos dos indivíduos dessas gerações.

Quadro 5 - Características das gerações

Gerações	Características	Autores
BB	Forte influência da TV em seu processo educacional e da percepção do mundo; Importância da imagem na construção de estruturas de pensamento e a linearidade rompida com o surgimento do controle remoto; Manteve a disciplina na construção de conhecimento, em conjunto com as leituras tradicionais de livros e artigos acadêmicos.	Santos Neto e Franco (2010)
X	A forma com que assimilam as informações e constroem conhecimentos tem influência das características do processo de construção de pensamento da geração BB e também do domínio básico da tecnologia e ambientes virtuais predominante das novas gerações; Maior formação acadêmica e experiência internacional.	Santos Neto e Franco (2010) Perrone <i>et al.</i> (2012)
Y	A primeira geração a ter maior conhecimento de tecnologia; São multifacetados, possuem visão sistêmica, vivem em ação, são individualistas e administram bem o tempo; Preocupados com a formação e capacitação para desenvolvimento profissional; Preferem multitarefas; Dificuldades em análise crítica.	Perrone <i>et al.</i> (2012) Johnson e Romanello (2015) Comazzetto <i>et al.</i> (2016)
Z	A primeira geração verdadeiramente global, visualmente envolvida, educacionalmente reformada, amplamente ligada e moldada por seus pares; Pode apresentar problemas de relacionamento interpessoais e dificuldades com as estruturas escolares tradicionais; Comportamento frenético, ritmo fragmentado e acelerado; Exige novas práticas educacionais e gerenciais; Maneira de pensar sob forte influência da tecnologia.	McCrindle e Wolfinger (2009) Santos Neto e Franco (2010) Ceretta e Froemming (2011)

Fonte: Elaboração própria.

Nota: BB = *Baby Boomer*.

De acordo com o exposto nesta seção, as gerações possuem diferentes comportamentos, ambições e características, se relacionam de forma distinta com os instrumentos tecnológicos, além de apresentarem diferenças na assimilação de informações e construção de conhecimentos. Alinhado a Johnson e Romanello (2015), entende-se que compreender as diferenças das gerações pode ajudar o corpo docente a atender as

necessidades de aprendizado (estilos de aprendizagem) dos discentes com o uso de determinadas estratégias, como as MA.

2.4 Estudos Relacionados e hipóteses da pesquisa

Estudos nacionais e internacionais buscaram analisar os EA, de acordo com o modelo de Felder e Silverman, as MA e as gerações dos discentes de cursos de Ciências Contábeis e outros da área de negócios. No entanto, não foram encontrados estudos que relacionaram esses três elementos em uma mesma pesquisa, como pode ser visto na sequência.

Silva e Oliveira Neto (2010) concluíram que os EA de discentes, professores e disciplinas impactaram o desempenho acadêmico em um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES pública estadual paulista e sugerem que, por meio da discussão e reflexão da adoção de estratégias de ensino e aprendizagem, podem ser implementadas metodologias para estimular os estilos menos favorecidos. Os autores concluem que, dependendo da combinação de EA dos professores, discentes e disciplinas, estratégias específicas podem ser adotadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho. Em outras palavras, os EA podem revelar preferências por determinadas metodologias e os docentes, a partir do conhecimento desses estilos, podem adequar seus métodos, favorecendo um melhor desempenho acadêmico.

Borges *et al.* (2018) verificaram se os EA impactam no rendimento acadêmico dos discentes da disciplina de Análise de Custos de uma IES pública federal do estado de Minas Gerais nas avaliações somativas e formativas. Apesar do estudo não ter constatado impacto dos EA no rendimento acadêmico, os autores consideram relevante o conhecimento dos EA para a adequação dos métodos de ensino e o envolvimento dos discentes em sua aprendizagem, melhorando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos de Silva e Oliveira Neto (2010) e Borges *et al.* (2018) buscaram analisar os EA e o desempenho acadêmico dos discentes e apontaram que o conhecimento dos EA pode contribuir para implementação de estratégias e metodologias que melhor atendem os estilos dos discentes e, assim, melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Ademais de acordo com o Quadro 1 os indivíduos de diferentes EA possuem diferença no modo de receber e processar as informações, e possuem preferências de aprendizado distintas, que podem ser supridas pelas diversas formas que os conteúdos podem ser aplicados por meio das MA. Nesse sentido, elabora-se a primeira hipótese da pesquisa:

H1: Os estilos de aprendizagem dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis estão associados às preferências por metodologias ativas.

Williams, Matt e Reilly (2014) buscaram verificar a relação entre EA, gerações e satisfação com a aprendizagem on-line. Os grupos de gerações relataram preferências leves em ambos os EA de cada dimensão, porém na dimensão visual-verbal os participantes da geração BB foram mais fortemente inclinados pela preferência verbal e a geração Y apresentou menor satisfação. Esse resultado alinha-se aos achados de Johnson e Romanello (2015), os quais demonstraram que a maioria dos integrantes da geração BB aprende o conteúdo por meio de palestras e anotações, indicando uma preferência pelo estilo de aprendizagem verbal. Além disso, Johnson e Romanello (2015) apontaram que os estudantes da geração Y, apesar de usarem a tecnologia, sempre que possível, tendem a se divertirem trabalhando em grupo, preferem atividades experienciais e apresentam características colaborativas, o que pode justificar a menor satisfação com o ensino on-line em relação às outras gerações analisadas no estudo.

Souza, Avelino e Takamatsu (2017) identificaram os EA de estudantes de uma IES pública federal do estado de Minas Gerais. Observou-se que a amostra, em sua maioria, foi composta por estudantes da geração Z e Y, e apresentou os EA: ativo, visual, sensorial e sequencial. Apesar dos estilos identificados apresentarem predominância da intensidade leve, demonstrando certa tranquilidade na utilização do método de ensino tradicional pelos docentes, os EA encontrados indicam a necessidade de atividades práticas e discussões em grupo. Os autores ressaltam que o convívio entre diferentes faixas etárias em sala de aula pode apresentar desafios aos docentes que precisam lidar com anseios e necessidades de diferentes gerações.

Araújo *et al.* (2019) identificaram os EA predominantes dos estudantes do curso de Ciências Contábeis e analisaram sua associação com gênero, período do curso, faixa etária e estado civil, em uma das maiores universidades privadas do país. Tais autores verificaram que existe uma associação significativa dos EA com o período do curso e a idade dos estudantes, sugerindo mudanças na forma de aprendizado dos estudantes em Ciências Contábeis ao longo do tempo. Em outras palavras, observaram que, à medida que a idade avança, os EA podem se alterar.

Esses estudos reúnem evidências relacionadas a diferenças entre gerações/idades e estilos de aprendizagem, possibilitando traçar a segunda hipótese da pesquisa:

H2: Os estilos de aprendizagem dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis estão associados às gerações.

Zomer, Santos e Costa (2018) analisaram o perfil dos discentes em relação às gerações X, Y e Z e observaram um baixo a moderado nível de influência das gerações em algumas situações. Uma das maiores diferenças observadas foi um perfil mais comprometido e engajado em sala de aula da geração X em relação às demais gerações. Já na geração Y foi identificado um perfil de estudantes que aprecia um ambiente mais flexível em relação às cobranças e regras, porém com maior tendência à distração do que as outras gerações. A geração Z apresentou um perfil difuso com preferências antagônicas e, apesar da intimidade com a tecnologia ser característica forte dessa geração, os discentes participantes desse estudo não manifestaram interesse pelo uso da tecnologia em sala de aula. Os autores destacaram que algumas preferências apresentadas pelos discentes de diferentes gerações reforçam a proposta de metodologias mais ativas de ensino.

O estudo demonstrou que os estudantes das gerações X, Y e Z possuem características e comportamentos distintos em sala de aula, que podem indicar preferência por diferentes metodologias de ensino, possibilitando traçar a terceira hipótese da pesquisa:

H3: As gerações dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis estão associadas às preferências por metodologias ativas.

De acordo com a revisão de literatura, as gerações podem apresentar comportamentos e características distintas, que refletem em seu processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, os discentes de diferentes gerações podem apresentar preferências específicas de aprendizado, ou seja, possuir diferentes EA, e, consequentemente, preferências por diferentes MA. Nesse sentido, elabora-se a quarta hipótese:

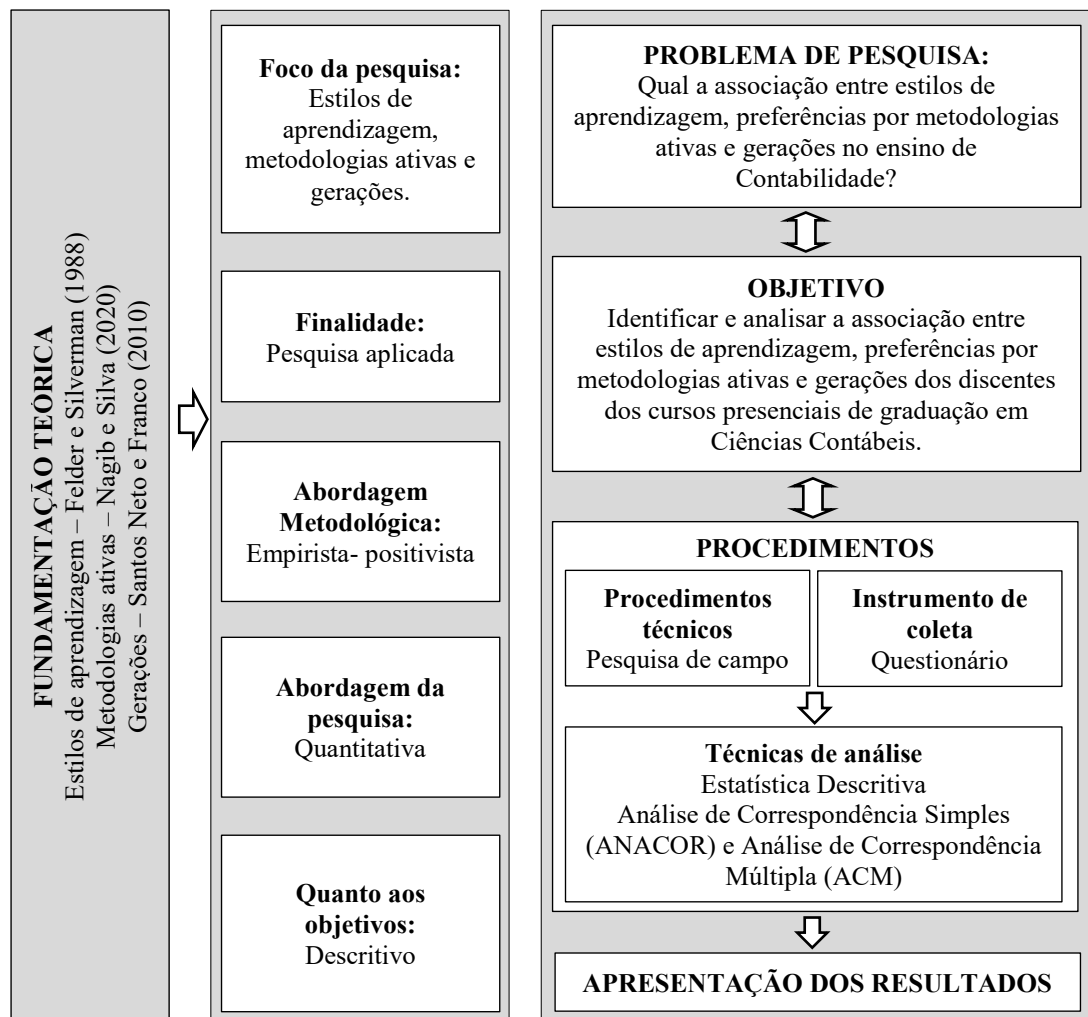
H4: Os estilos de aprendizagem, as preferências por metodologias ativas e as gerações dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis são características associadas.

Na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, que possibilitam a triangulação dos assuntos e a avaliação das hipóteses levantadas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenho da pesquisa é apresentado na Figura 1 e demonstra o arcabouço do desenvolvimento, envolvendo os aspectos teóricos e metodológicos.

Figura 1 - Desenho da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, na Figura 1, que trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa e técnica de levantamento, por meio da aplicação de questionário.

Para alcançar o objetivo do estudo, foram necessárias as seguintes etapas: i) identificar quais os EA, as MA preferidas e as gerações dos discentes; ii) verificar as associações entre os EA e as preferências por categorias de MA dos estudantes; iii) verificar as associações entre os EA e as gerações dos estudantes; vi) verificar as associações entre as preferências por categorias de MA e as gerações dos estudantes. A partir da identificação e análise dessas

associações, é possível confrontá-las com o desenvolvimento de competências necessárias à formação integral do profissional contábil.

3.1 População e amostra

A população investigada corresponde aos discentes matriculados no período de junho a setembro de 2020, nos cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. De acordo com o Ministério da Educação (MEC)¹, no mês de junho de 2020, existiam 1.654 cursos presenciais de Ciências Contábeis em atividade no país, sendo 1.512 ofertados por IES privadas e 142 por IES públicas.

Conforme Gil (2008) para representar com fidedignidade as características da população, uma amostra deve ser composta por um número suficiente de casos. Esse número depende dos fatores: extensão da amostra, nível de confiança estabelecido, erro máximo permitido e percentagem com a qual o fenômeno se verifica. Utilizou-se a fórmula expressa na Equação 1 para cálculo de amostras para população infinitas, que possuem elementos superiores a 100.000.

Equação 1 – Fórmula para o cálculo de amostras para população infinitas

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q}{e^2}$$

onde:

n = Tamanho da amostra

σ^2 = Nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios-padrão

p = Percentagem com a qual o fenômeno se verifica

q = Percentagem complementar (100-p)

e^2 = Erro máximo permitido

Fonte: Gil (2008)

De acordo com Gil (2008), caso a percentagem com a qual o fenômeno se verifica não possa ser estabelecida previamente, deve-se adotar o valor máximo de p , que é 50. Assim,

<http://emec.mec.gov.br/>

considerando um nível de confiança de 95% (2 desvios), um erro máximo de 5% e $p=5$, tem-se a equação:

Equação 2 – Cálculo do tamanho da amostra significativa

$$n = \frac{2^2 \cdot 50 \cdot 50}{5^2}$$

O tamanho da amostra significativa para o presente estudo é de 400 discentes. Considerando que o questionário obteve 838 respostas válidas a coleta de dados atingiu um tamanho de amostra significativa.

Por se tratar da aplicação de questionário, a participação foi voluntária, obtendo ao término do prazo de coleta 842 respostas. Os questionários incompletos, que apresentaram respostas diferentes do que foi solicitado na questão foram invalidados. Desse modo, obteve-se uma amostra de 838 discentes (questionários válidos).

3.2 Instrumento de pesquisa e coleta de dados

O instrumento (questionário) de coleta de dados (vide Apêndice) contém as questões do ILS de Felder e Soloman, para identificação dos EA, e questões adaptadas do estudo de Nagib (2018), referentes às MA, além de perguntas sobre o perfil demográfico dos discentes, de modo a permitir a identificação da geração à qual pertencem.

Logo após as informações da pesquisa e o termo de consentimento, os participantes preencheram seus dados demográficos, o que permite identificar as gerações pelo ano de nascimento, obtido conforme a idade indicada. Depois dessa parte, são identificados os EA dos respondentes, por meio do ILS. Os participantes responderam a 44 questões do ILS, sendo 11 para cada dimensão de EA, com duas alternativas, “A” e “B”, para cada questão.

Para a identificação dos EA por meio do ILS, de acordo com Borges (2016), em cada dimensão é observada a quantidade de respostas “A” e “B”. Após a contagem é feita a diferença entre o maior e o menor valor de cada letra, o número resultante é acompanhado pela letra que teve a maior quantidade de respostas. Por exemplo: se o respondente marcou 8 questões na alternativa “A” e 3 na alternativa “B”, a diferença seria 5, pois $8-3=5$. E como o discente marcou mais respostas com a letra “A”, 8 questões, o resultado final seria 5A. Após esse procedimento é identificado o estilo de aprendizagem predominante do discente, conforme a escala apresentada na Tabela 1.

Tabela 1- Escala para identificação dos estilos de aprendizagem

Ativo	11A	9A	7A	5A	3A	1A	1B	3B	5B	7B	9B	11B	Reflexivo
Sensorial	11A	9A	7A	5A	3A	1A	1B	3B	5B	7B	9B	11B	Intuitivo
Visual	11A	9A	7A	5A	3A	1A	1B	3B	5B	7B	9B	11B	Verbal
Sequencial	11A	9A	7A	5A	3A	1A	1B	3B	5B	7B	9B	11B	Global

Fonte: Borges (2016).

Após os EA, foram identificadas as categorias de MA preferidas pelos participantes. As questões para cada metodologia ativa, conforme o instrumento de Nagib (2018), foram agrupadas por categorias, conforme a categorização de Nagib e Silva (2020). Desse modo, foram apresentadas 5 questões, uma para cada categoria (Uso da arte, Estratégias baseadas em exposição, Problemática, Dinâmicas e Tradicional), a partir de uma breve descrição das categorias e de situações hipotéticas da aplicação das MA em sala de aula, às quais os participantes atribuem sua preferência de acordo com a escala Likert de 5 pontos (não prefiro, prefiro pouco, indiferente, prefiro, prefiro muito).

Para a identificação das gerações, foi utilizada como base a ordem cronológica de Santos Neto e Franco (2010), porém com uma adaptação no período da geração Z, considerando o ano de publicação do estudo de Santos Neto e Franco (2010) e outros estudos (McCRINDLE; WOLFINGER, 2009; OBREGON *et al.*, 2016; ROCHA *et al.*, 2018) que indicam uma nova geração, denominada *Alpha*, a partir do ano 2010. Desse modo, foi adotado o ano de 2009 como término do período da geração Z. Assim, a ordem cronológica das gerações adotada para análise do presente estudo foi: BB (1946-1964), geração X (1965-1978), geração Y (1979-1992) e geração Z (1993-2009).

Precedente à aplicação do questionário, foram realizados dois pré-testes, com a finalidade de verificar a existência de alguma questão ou informação que poderia gerar dúvidas aos respondentes. O primeiro pré-teste foi realizado, presencialmente, no mês de dezembro de 2019, com um grupo de 14 discentes de graduação de um curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino pública da cidade de Uberlândia/MG.

Após esse primeiro pré-teste, foi realizado um ajuste no questionário: os cenários das MA, retiradas do estudo de Nagib (2018), foram agrupados em categorias e a opção de resposta correspondente foi alterada de escala contínua numérica para escala Likert de 5 pontos, a fim de padronizar as variáveis. Foram feitas alterações, ainda, nas palavras docente(s) e discente(s), que foram substituídas por professor(es) e aluno(s), com a finalidade de melhorar o entendimento dos respondentes. Foram efetuadas, também, as seguintes alterações nas perguntas referentes aos dados demográficos dos participantes: mudança de

sexo para gênero; acréscimo da palavra vínculo ao período; solicitação de responder a sigla da IES de vínculo; acréscimo de uma pergunta sobre em qual estado a IES de vínculo está localizada. Depois de realizados esses ajustes, o questionário foi revisado por duas professoras de contabilidade, a fim de identificar necessidade de adequações, as quais não foram apontadas.

Em seguida, foi realizado o segundo pré-teste, para verificar se as alterações feitas poderiam gerar dúvidas aos respondentes. Esse pré-teste foi realizado no mês de maio de 2020, de modo virtual, devido à suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia da Covid-19 de acordo com a portaria nº 343, de março de 2020 do MEC, na mesma instituição de ensino e no mesmo curso do primeiro pré-teste, porém com um grupo distinto de 15 discentes, do grupo de convívio da pesquisadora. Os questionários foram enviados diretamente para os e-mails dos estudantes, após o aceite dos mesmos em colaborar com o procedimento. Após esse segundo pré-teste, foi realizado apenas um ajuste: a adição da questão sobre qual o tipo da IES de vínculo (pública, particular ou comunitária).

Com isso, obteve-se um instrumento de coleta de dados composto pelas informações da pesquisa e o termo de consentimento. O questionário foi disponibilizado na plataforma Google Forms e o link de acesso ao mesmo foi enviado para os e-mails de acordo com o banco de e-mails construído para a pesquisa. Após a leitura, os discentes responderam se aceitavam participar do estudo. A partir de uma resposta positiva a essa indagação, foram direcionados para as questões. O questionário ficou disponível para receber respostas entre os dias 17 de junho e 30 de agosto de 2020. Nesse período, foi realizado o primeiro envio e mais três apelos, a cada 15 dias, no intuito de obter um maior número de respondentes.

3.3 Técnicas de análise dos dados

Para direcionar o processo de construção da metodologia de análise de dados, apresenta-se a Figura 2.

Figura 2 - Esquema de temáticas e hipóteses de estudo



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 2 demonstra a relação dos temas estudados no trabalho e as hipóteses de estudo. O Quadro 6 demonstra as variáveis envolvidas na análise.

Quadro 6 - Variáveis da análise

EA	MA	Gerações
Percepção (PERC)	Uso da Arte (ARTE)	BB
Entrada (ENTR)	Estratégia baseada em exposição (EXPO)	X
Processamento (PROC)	Problematização (PROBL)	Y
Compreensão (COMP)	Dinâmicas (DINAM)	Z
	Tradicional (TRAD)	

Fonte: Elaboração própria.

Notas: EA = Estilos de aprendizagem; MA = Metodologias ativas; BB = *Baby Boomer*.

Observa-se, no Quadro 6, que as variáveis deste estudo apresentam dados categóricos. Desse modo, as técnicas de análise de correspondência simples (ANACOR) e análise de correspondência múltipla (ACM) são pertinentes quando há a intenção de investigar a associação entre essas variáveis e suas categorias (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Conforme Fávero e Belfiore (2017), a ANACOR é uma técnica de análise bivariada que permite estudar a associação entre duas variáveis categóricas e entre suas categorias, além da intensidade da associação pela tabela de contingência. A ANACOR possui duas etapas básicas: o cálculo da medida de associação e a criação do mapa perceptual e, para padronizar os valores de frequência e formar as bases de associações, utiliza o teste Qui-quadrado (χ^2) (FÁVERO; BELFIORE; FOUTO, 2006). Para estudar a associação estatisticamente significativa a um determinado nível de significância entre duas variáveis e entre as categorias de cada uma deve-se realizar o teste Qui-quadrado (χ^2) e a análise dos resíduos em tabelas de contingência. O teste χ^2 permite avaliar se a distribuição das frequências das categorias de uma variável, de acordo com as categorias da outra, é aleatória ou se existe um padrão de dependência entre as duas categorias. Se o valor total da estatística χ^2 for maior que o valor crítico, pode-se afirmar que existe associação entre as duas variáveis, ou seja, há um padrão de dependência entre as variáveis categóricas. Para realizar um estudo mais profundo entre as categorias de duas variáveis, analisa-se os resíduos padronizados ajustados, pois estes revelam os padrões característicos de cada categoria de uma variável com cada categoria da outra variável. Os mapas perceptuais são diagramas de dispersão que representam as categorias das variáveis em forma de pontos em relação a eixos de coordenadas ortogonais (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

A ACM é uma técnica de análise multivariada que permite estudar, em um mapa perceptual, as associações entre duas ou mais variáveis categóricas e entre suas categorias,

além da intensidade dessas associações. Só deve ser aplicada a ACM nas variáveis que apresentam associação por meio do teste χ^2 com pelo menos uma das demais variáveis (FÁVERO; BELFIORE, 2017). Silva (2016) ressalta que a análise de correspondência é uma técnica estatística que não permite inferências a partir de seus resultados, limitando-se à amostra da pesquisa.

Para a análise de dados foram utilizadas técnicas estatísticas alinhadas às hipóteses propostas, conforme segue:

a) para descrever o perfil dos discentes quanto aos EA, às gerações e às preferências por MA, foi usada a estatística descritiva;

b) Para verificar, estatisticamente, a associação entre essas variáveis, foi usada a ANACOR e a ACM. Inicialmente foi verificada, por meio do teste χ^2 , a associação entre as dimensões de EA e as preferências por categorias de MA, as dimensões de EA e as gerações, e as gerações e as preferências por categorias de MA. Posteriormente, foi realizada a análise dos resíduos padronizados ajustados para os casos que apresentaram estatística χ^2 significativa ($sig \leq 0,05$). E, por último, foram avaliadas as associações entre as dimensões de EA, as preferências por categorias de MA e as gerações, utilizando-se a ACM.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Perfil dos discentes

O presente estudo tem como objetivo identificar e analisar a associação entre estilos de aprendizagem, preferências por metodologias ativas e gerações nos cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis. Nesse sentido, conhecer o perfil dos discentes é importante, não somente para identificar a qual geração eles pertencem, mas também demonstrar em qual cenário as conclusões desse estudo se baseiam.

Na Tabela 2 são demonstrados os dados demográficos dos discentes.

Tabela 2 - Dados demográficos dos discentes

Dados demográficos	N	%
Gênero		
Feminino	522	62,3
Masculino	304	36,3
Agênero ou não binário	8	1,0
Prefiro não responder	4	0,5
Total	838	100
Região do Brasil		
Sudeste	341	40,7
Sul	234	27,9
Nordeste	189	22,6
Centro-Oeste	53	6,3
Norte	21	2,5
Total	838	100
Tipo IES		
Pública	572	68,3
Particular	254	30,3
Comunitária	12	1,4
Total	838	100
Período de Vínculo		
Primeiro ao quinto	491	58,6
Sexto ao décimo	347	41,4
Total	838	100

Fonte: Elaboração própria.

Notas: N = Número de observações; IES = Instituição de ensino superior.

Como pode-se observar na Tabela 2, o perfil demográfico da amostra é composto, predominantemente, por discentes do gênero feminino, da região sudeste, cursam do primeiro ao quinto período do curso e estão vinculados em IES públicas. Isso pode implicar que as discentes são mais propensas a responderem questionários de pesquisa e que, provavelmente, o mercado de trabalho contábil tende a receber mais mulheres, possivelmente, um reflexo de mudanças comportamentais, sociais e econômicas. Por outro lado, a predominância de estudantes da região sudeste, notadamente, e da região sul, entre os respondentes, pode

denotar que ainda existem barreiras para o acesso de estudantes das demais regiões, especialmente do norte do país, ao ensino superior de Contabilidade. Esse acesso poderia ser incentivado com políticas públicas de investimento em infraestrutura e em educação básica nessas regiões.

4.2 Diagnóstico dos Estilos de aprendizagem

A Tabela 3 demonstra a quantidade de discentes por dimensão de EA.

Tabela 3 - Estilos de aprendizagem dos discentes

Dimensões dos EA	EA	N	%
PERC	Sensorial	732	87,4
	Intuitivo	106	12,6
	Total	838	100
ENTR	Visual	553	66,0
	Verbal	285	34,0
	Total	838	100
PROC	Ativo	458	54,7
	Reflexivo	380	45,3
	Total	838	100
COMPR	Sequencial	558	66,6
	Global	280	33,4
	Total	838	100

Fonte: Elaboração própria.

Notas: EA = Estilos de aprendizagem; N = Número de observações; PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão.

Conforme a Tabela 3 é possível verificar que a maioria dos discentes apresentaram os EA sensorial, visual, ativo e sequencial.

De acordo com os EA apresentados, a maioria dos discentes participantes da pesquisa percebe o mundo pela observação e coleta de dados através dos sentidos. Desse modo, preferem trabalhar com dados e experimentos, resolvem problemas com métodos padronizados, são pacientes com detalhes, bons em memorizar fatos e cuidadosos. Esses discentes recebem as informações de modo visual e, assim, tem facilidade de lembrar informações que veem. Convertem a informação que recebem em conhecimento por meio da experimentação ativa, então, trabalham bem em grupos e tendem a ser experimentalistas. Organizam a informação para aplicação de novos conceitos por etapas sequenciais, seguindo um processo linear para resolução de problemas e aprendem melhor com o conteúdo que é apresentado de forma progressiva (FELDER; SILVERMAN, 1988).

Esses resultados assemelham-se aos estudos de Silva e Oliveira Neto (2010), Borges (2016), Souza, Avelino e Takamatsu (2017), Borges *et al.* (2018), denotando um possível perfil de estilos de aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis. Contudo, em relação ao estudo de Araújo *et al.* (2019), os resultados apresentaram divergência nas dimensões Processamento e Compreensão, o que reflete que os estilos de aprendizagem podem mudar ao longo dos anos, impossibilitando traçar um perfil único de estilos presente no ensino de Contabilidade. Com isso, é importante definir estratégias que possam atender os diversos estilos de aprendizagem, como, por exemplo, a utilização de metodologias ativas.

4.3 Diagnóstico das preferências por metodologias ativas

As categorias de MA preferidas pelos discentes participantes da pesquisa são apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 - Preferências por metodologias ativas

Preferência	ARTE		EXPO		PROBL		DINAM		TRAD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não prefiro	146	17,4%	105	12,5%	19	2,3%	87	10,4%	232	27,7%
Prefiro pouco	183	21,8%	167	19,9%	64	7,6%	145	17,3%	215	25,7%
Indiferente	127	15,2%	108	12,9%	85	10,1%	135	16,1%	161	19,2%
Prefiro muito	271	32,3%	343	40,9%	394	47,0%	301	35,9%	158	18,9%
Total	838	100%	838	100%	838	100%	838	100%	838	100%

Fonte: Elaboração própria.

Notas: N = Número de observações; ARTE = Uso da Arte; EXPO = Estratégia baseada em exposição; PROBL = Problematização; DINAM = Dinâmicas; TRAD = Tradicional.

Nota-se, pela Tabela 4, que a maioria dos discentes da amostra preferem as metodologias das categorias Problemáticação, Dinâmicas, Estratégias baseadas em exposição, e Uso da arte. Dentre as MA, as da categoria Problemáticação apresentaram maior preferência. Por outro lado, a metodologia Tradicional foi a que apresentou menor preferência entre os discentes.

Sendo assim, os discentes da amostra preferem MA que promovem: interdisciplinaridade, trabalho em equipe, senso de responsabilidade, tomada de decisão e experiências simuladas, e que estimulam o diálogo, a comunicação, a liderança e a imaginação (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017). E não preferem ou preferem pouco aulas que precisam assumir uma postura passiva, observando as informações transmitidas

pelo professor. Esses resultados podem estar relacionados, inclusive, com as características das gerações às quais os estudantes pertencem.

4.4 Diagnóstico das gerações

Conforme explicitado, o presente estudo classificou as gerações segundo a ordem cronológica de Santos Neto e Franco (2010), conforme pode ser visto na Tabela 5.

Tabela 5 - Gerações dos discentes

Gerações	N	%
BB	9	1,1
X	43	5,1
Y	166	19,8
Z	620	74,0
Total	838	100

Fonte: Elaboração própria.

Notas: N = Número de observações; BB = *Baby Boomer*.

Na Tabela 5 é demonstrado que, majoritariamente, os discentes dos cursos de Ciências Contábeis participantes desse estudo pertencem à geração Z, seguido pela geração Y. A geração BB teve a menor representatividade entre os discentes.

Os indivíduos da geração BB têm como referência o trabalho (SANTOS NETO; FRANCO, 2010), podem apresentar dificuldade com a tecnologia (JOHNSON; ROMANELLO, 2015), consideram a aprendizagem e a educação importantes (COATES, 2007). A geração X é empreendedora (PERRONE; *et al.*, 2012), tem domínio básico da tecnologia e dos ambientes virtuais (SANTOS NETO; FRANCO, 2010), apresenta maior formação acadêmica e experiência internacional, em relação a outras gerações (PERRONE; *et al.*, 2012), e tem a educação como caminho para o trabalho e a estabilidade financeira (JOHNSON; ROMANELLO, 2015).

Os integrantes da geração Y são multifacetados, têm visão sistemática, vivem em ação, são individualistas e gerenciam bem o tempo (COMAZZETTO *et al.*, 2016). Esta é a primeira geração a possuir um maior conhecimento de tecnologia (SANTOS NETO; FRANCO, 2010), cujos integrantes são preocupados com a qualificação e consideram o estudo importante para a capacidade profissional (PERRONE; *et al.*, 2012). A geração Z pertence ao mundo virtual (SANTOS NETO; FRANCO, 2010), é visualmente envolvida (MCCRINDLE; WOLFINGER, 2009), ágil, e pode apresentar dificuldades com as estruturas escolares tradicionais (SANTOS NETO; FRANCO, 2010). Nesse sentido, destaca-se que a

maioria dos participantes desse estudo possui forte relação com a tecnologia, são rápidos e podem preferir ambientes escolares mais flexíveis.

A distribuição das idades dos discentes de graduação em Ciências Contábeis foi evidenciada em alguns estudos, tais como: Borges (2016) até 24 anos; Souza, Avelino e Takamatsu (2017) entre 21 e 25 anos; Borges *et al.* (2018) até 20 anos e Araújo *et al.* (2019) até 25 anos. De acordo com a ordem cronológica de Santos Neto e Franco (2010) e o ano de publicação de cada estudo, esses estudantes pertencem, em sua maioria, às gerações Y e Z, assemelhando-se aos achados do presente estudo.

4.5 Diagnóstico de Estilos de aprendizagem, metodologias ativas e gerações

Na Tabela 6 apresenta-se a quantidade de discentes por EA de acordo com sua preferência pelas categorias de MA.

Tabela 6 - Estilos de aprendizagem e preferência por metodologias ativas

MA	Preferência	PERC				ENTR				PROC				COMPR			
		Sensorial		Intuitivo		Visual		Verbal		Ativo		Reflexivo		Sequencial		Global	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ARTE	Não prefiro	135	18,4	11	10,4	90	16,3	56	19,6	60	13,1	86	22,6	99	17,7	47	16,8
	Prefiro pouco	169	23,1	14	13,2	124	22,4	59	20,7	100	21,8	83	21,8	135	24,2	48	17,1
	Indiferente	110	15,0	17	16,0	79	14,3	48	16,8	68	14,8	59	15,5	85	15,2	42	15,0
	Prefiro	231	31,6	40	37,7	181	32,7	90	31,6	158	34,5	113	29,7	169	30,3	102	36,4
	Prefiro muito	87	11,9	24	22,6	79	14,3	32	11,2	72	15,7	39	10,3	70	12,5	41	14,6
	Total	732	100	106	100	553	100	285	100	458	100	380	100	558	100	280	100
EXPO	Não prefiro	97	13,3	8	7,5	73	13,2	32	11,2	46	10,0	59	15,5	82	14,7	23	8,2
	Prefiro pouco	152	20,8	15	14,2	110	19,9	57	20,0	76	16,6	91	23,9	116	20,8	51	18,2
	Indiferente	91	12,4	17	16,0	69	12,5	39	13,7	59	12,9	49	12,9	63	11,3	45	16,1
	Prefiro	297	40,6	46	43,4	219	39,6	124	43,5	202	44,1	141	37,1	225	40,3	118	42,1
	Prefiro muito	95	13,0	20	18,9	82	14,8	33	11,6	75	16,4	40	10,5	72	12,9	43	15,4
	Total	732	100	106	100	553	100	285	100	458	100	380	100	558	100	280	100
PROBL	Não prefiro	19	2,6	0	0,0	15	2,7	4	1,4	12	2,6	7	1,8	16	2,9	3	1,1
	Prefiro pouco	59	8,1	5	4,7	39	7,1	25	8,8	30	6,6	34	8,9	51	9,1	13	4,6
	Indiferente	75	10,2	10	9,4	61	11,0	24	8,4	48	10,5	37	9,7	57	10,2	28	10,0
	Prefiro	352	48,1	42	39,6	263	47,6	131	46,0	209	45,6	185	48,7	262	47,0	132	47,1
	Prefiro muito	227	31,0	49	46,2	175	31,6	101	35,4	159	34,7	117	30,8	172	30,8	104	37,1
	Total	732	100	106	100	553	100	285	100	458	100	380	100	558	100	280	100
DINAM	Não prefiro	77	10,5	10	9,4	61	11,0	26	9,1	34	7,4	53	13,9	63	11,3	24	8,6
	Prefiro pouco	133	18,2	12	11,3	96	17,4	49	17,2	58	12,7	87	22,9	105	18,8	40	14,3
	Indiferente	123	16,8	12	11,3	96	17,4	39	13,7	73	15,9	62	16,3	89	15,9	46	16,4

	Prefiro	272	37,2	29	27,4	191	34,5	110	38,6	182	39,7	119	31,3	198	35,5	103	36,8
	Prefiro muito	127	17,3	43	40,6	109	19,7	61	21,4	111	24,2	59	15,5	103	18,5	67	23,9
	Total	732	100	106	100	553	100	285	100	458	100	380	100	558	100	280	100
TRAD	Não prefiro	198	27,0	34	32,1	152	27,5	80	28,1	151	33,0	81	21,3	155	27,8	77	27,5
	Prefiro pouco	190	26,0	25	23,6	149	26,9	66	23,2	119	26,0	96	25,3	125	22,4	90	32,1
	Indiferente	141	19,3	20	18,9	96	17,4	65	22,8	89	19,4	72	18,9	96	17,2	65	23,2
	Prefiro	140	19,1	18	17,0	107	19,3	51	17,9	68	14,8	90	23,7	122	21,9	36	12,9
	Prefiro muito	63	8,6	9	8,5	49	8,9	23	8,1	31	6,8	41	10,8	60	10,8	12	4,3
	Total	732	100	106	100	553	100	285	100	458	100	380	100	558	100	280	100

Fonte: Elaboração própria.

Notas: MA = Metodologias ativas; PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão; N = Número de observações; ARTE = Uso da Arte; EXPO = Estratégias baseadas em exposição; PROBL = Problemática; DINAM = Dinâmicas; TRAD = Tradicional.

De acordo com a Tabela 6, as categorias que apresentaram maior preferência, dentre os EA predominante dos discentes da amostra, foram Uso da arte, Estratégias baseadas em exposição, Problemática e Dinâmicas. A metodologia Tradicional apresentou menor preferência entre os discentes pertencente a esses estilos.

Os discentes com EA sensorial absorvem as informações através dos sentidos e gostam de trabalhar com experimentos (FELDER; SILVERMAN, 1988), o que pode explicar a preferências pelas categorias Uso da arte, Estratégias baseadas em exposição, Problemática e Dinâmicas. Essas categorias possuem MA que trabalham com a interação, servem de experiências simuladas (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017) e visam aproximar os alunos de casos reais ou fictícios (NAGIB; SILVA, 2020).

No EA visual, os discentes têm facilidade de lembrar informações que veem, como filmes (FELDER; SILVERMAN, 1988), o que pode indicar a preferência pela categoria Uso da Arte, que possui MA que utilizam encenação e filmes. E apresentam pouca ou nenhuma preferência pela metodologia Tradicional, na qual somente observam as informações colocadas pelo professor (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Os discentes com EA ativo trabalham bem em grupos, são experimentalistas e não se dão bem em atividades de participação passiva (FELDER; SILVERMAN, 1988). Desse modo, apresentaram preferência pelas categorias Uso da arte, Estratégias baseadas em exposição, Problemática e Dinâmicas, que possuem metodologias que os estudantes atuam de forma ativa na construção do conhecimento e que promovem o trabalho em equipe. Nesse sentido, os discentes com esse estilo apresentaram pouca ou nenhuma preferência pela metodologia Tradicional.

No EA sequencial os estudantes aprendem melhor quando o conteúdo é apresentado em progressão constante de dificuldades e trabalham com materiais mesmo quando entendem parcial ou superficialmente (FELDER; SILVERMAN, 1988). Isso pode explicar a preferência por MA como PBL, cujo conhecimento pode ser construído de forma crescente e faseada ao longo dos semestres. Na aula expositiva dialogada e a sala de aula invertida o docente é responsável pela explanação do conteúdo (NAGIB; SILVA, 2020), o qual tende a apresentar o conteúdo de forma progressiva.

A Tabela 7 apresenta a quantidade de discentes de cada geração de acordo com seus EA.

Tabela 7 - Estilos de aprendizagem e gerações

Dimensões dos EA		BB		X		Y		Z	
		N	%	N	%	N	%	N	%
PERC	Sensorial	6	66,7	39	90,7	141	84,9	546	88,1
	Intuitivo	3	33,3	4	9,3	25	15,1	74	11,9
	Total	9	100	43	100	166	100	620	100
ENTR	Visual	4	44,4	32	74,4	93	56,0	424	68,4
	Verbal	5	55,6	11	25,6	73	44,0	196	31,6
	Total	9	100	43	100	166	100	620	100
PROC	Ativo	6	66,7	21	48,8	74	44,6	357	57,6
	Reflexivo	3	33,3	22	51,2	92	55,4	263	42,4
	Total	9	100	43	100	166	100	620	100
COMP	Sequencial	5	55,6	29	67,4	104	62,7	420	67,7
	Global	4	44,4	14	32,6	62	37,3	200	32,3
	Total	9	100	43	100	166	100	620	100

Fonte: Elaboração própria.

Notas: BB = *Baby Boomer*; EA = Estilos de aprendizagem; N = Número de observações; PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão.

De acordo com a Tabela 7, os estilos predominantes em todas as gerações são o sensorial, na dimensão percepção, e o sequencial, na dimensão compreensão. Na dimensão entrada, o estilo verbal prevalece, apenas, entre os discentes da geração BB. Quanto à dimensão processamento, observa-se o estilo ativo preponderante nos discentes da geração BB e Z, enquanto a maioria dos discentes das gerações X e Y são reflexivos.

A geração X apresentou EA condizentes com as características de sua geração, já o restante das gerações, em algumas dimensões, apresentaram divergências dos EA apresentados pela maioria dos discentes e as características de suas gerações.

Os discentes da geração BB, em sua maioria, apresentaram estilo ativo, contudo essa geração aprende melhor o conteúdo por meio de palestras e anotações (JOHNSON; ROMANELLO, 2015). A predominância pelo EA sensorial foi em desacordo com a literatura,

	Total	9	100	43	100	166	100	620	100
DINAM	Não prefiro	0	0,0	2	4,7	33	19,9	52	8,4
	Prefiro pouco	2	22,2	10	23,3	27	16,3	106	17,1
	Indiferente	2	22,2	11	25,6	23	13,9	99	16,0
	Prefiro	3	33,3	16	37,2	58	34,9	224	36,1
	Prefiro muito	2	22,2	4	9,3	25	15,1	139	22,4
	Total	9	100	43	100	166	100	620	100
TRAD	Não prefiro	5	55,6	14	32,6	48	28,9	165	26,6
	Prefiro pouco	2	22,2	9	20,9	38	22,9	166	26,8
	Indiferente	2	22,2	12	27,9	33	19,9	114	18,4
	Prefiro	0	0,0	5	11,6	33	19,9	120	19,4
	Prefiro muito	0	0,0	3	7,0	14	8,4	55	8,9
	Total	9	100	43	100	166	100	620	100

Fonte: Elaboração própria.

Notas: BB = *Baby Boomer*; N = Número de observações; ARTE = Uso da Arte; EXPO = Estratégia baseada em exposição; PROBL = Problemática; DINAM = Dinâmicas; TRAD = Tradicional.

Observa-se na Tabela 8, que a maioria dos discentes de todas as gerações preferem ou preferem muito as MA das categorias Estratégias baseadas em exposição, Problemática e Dinâmicas, ao passo que não preferem ou preferem pouco a metodologia Tradicional. Na categoria Uso da arte, apenas os discentes da geração BB, a menos representativa na amostra, com 9 respondentes, preferem ou preferem muito as MA ativas dessa categoria, por sua vez a geração X não preferem ou preferem pouca, lembrando que essa geração representa, apenas, 5,1% da amostra. Nas gerações Y e Z, que representam 93,6% da amostra, o percentual de preferência por essa categoria ficou em torno de 30%, o que é relevante, visto a representatividade desses respondentes.

Nas MA apresentadas pelas categorias Uso da arte, Estratégias baseadas em exposição, Problemática e Dinâmicas os estudantes assumem um papel ativo em sala de aula, nesse sentido os resultados apresentados não corroboraram com as características da geração BB apresentada pela revisão de literatura, visto que os indivíduos dessa geração aprendem melhor o conteúdo por meio de palestras e anotações (JOHNSON; ROMANELLO, 2015) e geralmente nas palestras os discentes atuam de forma passiva, nesse sentido, a pouca ou nenhuma preferência pela metodologia Tradicional também está em desacordo com a característica dessa geração. As pessoas pertencentes a geração X gostam de aprender de maneira que seja mais rápido e fácil (JOHNSON; ROMANELLO, 2015), o que pode explicar a pouca ou nenhuma preferência pelas MA do Uso da arte, que trabalham os conteúdos por meio da improvisação e criatividade.

4.6 Aplicação da análise de correspondência simples

Para a aplicação da análise de correspondência simples foram excluídos os discentes pertencentes à geração BB e à geração X, devido à baixa representatividade dessas gerações na amostra, 1,1% e 5,1% respectivamente. Desse modo, foram verificadas as associações entre os EA e MA somente dos discentes das gerações Y e Z, que somam 786 estudantes.

4.6.1 Estilos de aprendizagem e preferências por metodologias ativas

Os valores do teste χ^2 para as categorias de MA preferidas de acordo com as dimensões de EA dos discentes estão apresentadas na Tabela 9.

Tabela 9 - Teste χ^2 : estilos de aprendizagem e preferências por metodologias ativas

	PERC			ENTR			PROC			COMPR		
	Valor	df	Sig.	Valor	df	Sig.	Valor	df	Sig.	Valor	df	Sig.
ARTE	15,979 ^a	4	,003	3,909 ^a	4	,418	15,034 ^a	4	,005	6,348 ^a	4	,175
EXPO	6,332 ^a	4	,176	2,322 ^a	4	,677	17,581 ^a	4	,001	10,704 ^a	4	,030
PROBL	11,470 ^a	4	,022	5,252 ^a	4	,262	4,640 ^a	4	,326	10,738 ^a	4	,030
DINAM	27,002 ^a	4	,000	3,803 ^a	4	,433	36,983 ^a	4	,000	5,364 ^a	4	,252
TRAD	1,714 ^a	4	,788	4,369 ^a	4	,358	22,708 ^a	4	,000	24,772 ^a	4	,000

Fonte: Elaboração própria.

Notas: PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão; ARTE = Uso da Arte; EXPO = Estratégia baseada em exposição; PROBL = Problematização; DINAM = Dinâmicas; TRAD = Tradicional.

Conforme a Tabela 9, existe associação estatisticamente significativa ao nível de 5% ($sig \leq 0,05$) entre: a) a dimensão de EA Percepção e as categorias Uso da arte, Problematização e Dinâmicas; b) a dimensão Processamento e as categorias Uso da arte, Estratégias baseadas em exposição, Dinâmicas e Tradicional; e c) a dimensão Compreensão e as categorias Estratégias baseadas em exposição, Problematização e Tradicional. Assim somente a dimensão Entrada não apresentou associações com as categorias de MA e a metodologia Tradicional, apesar da estatística descritiva ter demonstrado que os discentes com o EA visual, em sua maioria, apresentam preferências pelas categorias de MA e nenhuma ou pouca preferência pela metodologia Tradicional.

Para compreender a relação de dependência entre cada categoria de metodologia ativa e cada dimensão de estilo de aprendizagem e, desse modo, verificar quais variáveis estão associadas, é necessário analisar os resíduos padronizados ajustados. Os resíduos padronizados ajustados demonstram os padrões característicos de cada categoria de MA de

acordo com cada dimensão de EA. O valor crítico da distribuição normal padronizada para 95% de confiança é 1,96, assim pode se afirmar que as variáveis não se associam de forma aleatória caso o resíduo padronizado apresente valor crítico superior a 1,96.

A Tabela 10 apresenta os resíduos padronizados ajustados da preferência pela categoria de metodologia ativa Uso da Arte para as dimensões de EA que apresentaram associações significativas com essa categoria.

Tabela 10 - Resíduos padronizados ajustados: preferência pela categoria Uso da Arte e estilos de aprendizagem

		PERC		PROC	
		Sensorial	Intuitivo	Ativo	Reflexivo
ARTE	não prefiro	2,1	-2,1	-3,2	3,2
	prefiro pouco	2,1	-2,1	-,4	,4
	Indiferente	-,3	,3	,3	-,3
	prefiro	-1,2	1,2	,9	-,9
	prefiro muito	-3,0	3,0	2,6	-2,6

Fonte: Elaboração própria.

Notas: PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão; ARTE = Uso da Arte.

De acordo com a Tabela 10, verifica-se que a preferência pelas MA da categoria Uso da Arte se associam com os EA das dimensões Percepção e Processamento. Na dimensão Percepção, os discentes com estilo de aprendizagem sensorial não preferem ou preferem pouco as MA da categoria Uso da Arte. Já os discentes intuitivos preferem muito as metodologias dessa categoria. Na dimensão Processamento, os discentes com estilo de aprendizagem ativo preferem muito as MA da categoria Uso da Arte e os reflexivos não preferem.

As MA dessa categoria promovem interações entre os alunos e servem como experiências simuladas (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017). Desse modo, explica-se a associação pela preferência por essa categoria pelos discentes com EA intuitivo e ativo e a pouca e nenhuma preferência pelo os que possuem estilo sensorial e nenhuma preferência pelos discentes com estilo reflexivo.

A Tabela 11 apresenta os resíduos padronizados ajustados da preferência pela categoria de MA Estratégias baseadas em exposição para as dimensões de EA que apresentaram associações significativas com essa categoria.

Tabela 11 - Resíduos padronizados ajustados: preferência pela categoria Estratégias baseadas em exposição e estilos de aprendizagem

	PROC		COMPR	
	Ativo	Reflexivo	Sequencial	Global
EXPO	não prefiro	2,7	2,5	-2,5
	prefiro pouco	2,3	1,0	-1,0
	Indiferente	,0	-2,0	2,0
	prefiro	-2,1	-,5	,5
	prefiro muito	-2,3	-,9	,9

Fonte: Elaboração própria.

Notas: PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão; EXPO = Estratégia baseada em exposição.

De acordo com a Tabela 11, verifica-se que as preferências pelas MA da categoria Estratégias baseadas em exposição se associam com os EA das dimensões Processamento e Compreensão. Na dimensão Processamento, os discentes com estilo de aprendizagem ativo preferem muito ou preferem o uso de MA da categoria Estratégias baseadas em exposição. Já os discentes reflexivos preferem pouco ou não preferem as metodologias dessa categoria. Na dimensão Compreensão, os discentes com estilo de aprendizagem sequencial não preferem as MA dessa categoria e os com estilo global são indiferentes.

Essa categoria possui MA que utilizam elementos do ensino tradicional, porém com os estudantes atuando de forma ativa na construção do conhecimento (NAGIB, 2018). Desse modo, justifica-se a associação pela preferência dos discentes que apresentam EA ativo e a pouco ou nenhuma preferência dos EA reflexivo e sequencial.

A Tabela 12 apresenta os resíduos padronizados ajustados da categoria Problematização para as dimensões de EA que apresentaram associações significativas com essa categoria.

Tabela 12 - Resíduos padronizados ajustados: preferência pela categoria Problematização e estilos de aprendizagem

	PERC		COMPR	
	Sensorial	Intuitivo	Sequencial	Global
PROBL	não prefiro	-1,6	2,0	-2,0
	prefiro pouco	-1,0	2,2	-2,2
	Indiferente	-,2	,3	-,3
	prefiro	-1,8	-,2	,2
	prefiro muito	3,1	-1,8	1,8

Fonte: Elaboração própria.

Notas: PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão; PROBL = Problematização.

De acordo com a Tabela 12, verifica-se que as preferências pelas MA da categoria Problematização se associam com os EA das dimensões Percepção e Compreensão. Na dimensão Percepção, os discentes com estilo de aprendizagem intuitivo preferem muito o uso

de MA da categoria Problemática. Na dimensão Compreensão, observa-se que os discentes com estilo sequencial preferem pouco ou não preferem essas metodologias em sala de aula.

Essa categoria apresenta MA que trabalham a construção de conhecimento com problemas reais ou simulados (NAGIB, 2018), justificando a associação pela preferência dos discentes que apresentam EA intuitivo e a não preferência dos com EA sequencial.

A Tabela 13 apresenta os resíduos padronizados ajustados da preferência pela categoria de MA Dinâmicas para as dimensões de EA que apresentaram associações significativas com essa categoria.

Tabela 13 - Resíduos padronizados ajustados: preferência pela categoria Dinâmicas e estilos de aprendizagem

		PERC		PROC	
		Sensorial	Intuitivo	Ativo	Reflexivo
DINAM	não prefiro	,2	-,2	-2,9	2,9
	prefiro pouco	1,6	-1,6	-4,6	4,6
	Indiferente	1,6	-1,6	,2	-,2
	prefiro	1,7	-1,7	2,7	-2,7
	prefiro muito	-5,1	5,1	3,0	-3,0

Fonte: Elaboração própria.

Notas: PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão; DINAM = Dinâmicas.

De acordo com a Tabela 13, verifica-se que as preferências pelas MA da categoria Dinâmicas se associam com os EA das dimensões Percepção e Processamento. Na dimensão Percepção, os discentes com estilo de aprendizagem intuitivo preferem muito o uso de MA dessa categoria. Na dimensão Processamento, os discentes com estilo de aprendizagem ativo preferem muito ou preferem as MA da categoria Dinâmicas. Já os discentes com estilo reflexivo preferem pouco ou não preferem essas metodologias em sala de aula.

As MA dessa categoria utilizam situações para envolver os estudantes em sala de aula (NAGIB, 2018), promovendo a interação entre os alunos, assim justifica-se a associação pela preferência dos discentes que apresentam EA ativo e intuitivo e a não preferência dos que tem EA reflexivo.

A Tabela 14 apresenta os resíduos padronizados ajustados da metodologia Tradicional para as dimensões de EA que apresentaram associações significativas com essa categoria.

Tabela 14 - Resíduos padronizados ajustados: preferência pela metodologia Tradicional e estilos de aprendizagem

		PROC		COMPR	
		Ativo	Reflexivo	Sequencial	Global
TRAD	não prefiro	3,6	-3,6	,0	,0
	prefiro pouco	,2	-,2	-2,8	2,8
	Indiferente	,6	-,6	-2,1	2,1
	prefiro	-3,2	3,2	3,1	-3,1
	prefiro muito	-2,2	2,2	2,9	-2,9

Fonte: Elaboração própria.

Notas: PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão; TRAD = Tradicional.

De acordo com a Tabela 14, verifica-se que a metodologia Tradicional se associa com os EA das dimensões Processamento e Compreensão. Na dimensão Processamento, os discentes com estilo de aprendizagem ativo não preferem a metodologia Tradicional. Por sua vez, os reflexivos preferem muito ou preferem essa metodologia em sala de aula. Na dimensão Compreensão, os discentes com estilo de aprendizagem sequencial preferem muito ou preferem a essa metodologia, ao passo que os discentes com estilo global preferem pouco ou são indiferentes essa categoria.

A metodologia Tradicional representa a aula expositiva tradicional na qual o professor é a figura principal na construção do conhecimento e os discentes recebem o conhecimento de forma passiva. Desse modo, justifica-se a associação pela preferência dos discentes com EA reflexivo e a não preferência pelo os que possuem estilos ativo. Nessa metodologia o conteúdo tende a ser apresentado de forma progressiva e linear, justificando assim a associação pela preferência dos estudantes com EA sequencial.

4.6.2 Estilos de aprendizagem e gerações

Os valores do teste χ^2 para as dimensões de EA, de acordo com as gerações dos discentes, estão apresentadas na Tabela 15.

Tabela 15 - Teste χ^2 : estilos de aprendizagem e gerações

	GER		
	Valor	df	Sig.
PERC	1,161 ^a	1	,281
ENTR	8,891 ^a	1	,003
PROC	8,938 ^a	1	,003
COMPR	1,527 ^a	1	,217

Fonte: Elaboração própria.

Notas: GER = Geração; PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão.

Conforme a Tabela 15, existe associação estatisticamente significativa, ao nível de 5% ($sig \leq 0,05$), entre as dimensões de EA Entrada e Processamento e as gerações dos discentes, indicando que essas variáveis não se associam de forma aleatória. Logo, há um padrão de dependência entre estas. As demais dimensões não apresentaram associação estatisticamente significativa.

Para verificar quais variáveis estão associadas, é necessário analisar os resíduos padronizados ajustados e, desse modo, entender a relação de dependência entre as dimensões Entrada e Processamento e cada geração dos discentes. A Tabela 16 apresenta os resíduos padronizados ajustados para as dimensões de EA que apresentaram associações com as gerações dos discentes.

Tabela 16 - Resíduos padronizados ajustados: estilos de aprendizagem e gerações

		GER	
		Y	Z
ENTR	Visual	-3,0	3,0
	Verbal	3,0	-3,0
PROC	Ativo	-3,0	3,0
	Reflexivo	3,0	-3,0

Fonte: Elaboração própria.

Notas: GER= Geração; PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão.

De acordo com a Tabela 16, verifica-se que as dimensões Entrada e Processamento se associam com as gerações Y e Z. Os discentes da geração Y recebem informação de modo predominantemente verbal, enquanto os da geração Z são predominantemente visuais. As gerações Y e Z possuem processos perceptivos imagéticos (SANTOS NETO; FRANCO, 2010), nesse sentido essa característica está de acordo com a associação apresentada pelo EA visual da geração Z, porém não está de acordo com a associação entre estilo verbal e a geração Y.

As informações recebidas pelos discentes da geração Y são convertidas em conhecimento de forma introspectiva, ou seja, os discentes dessa geração possuem estilo de aprendizagem reflexivo, e os discentes da geração Z possuem estilo ativo, e preferem, desse modo, a experimentação ativa para transformar a informação em conhecimento. Os resultados dessas associações estão de acordo com a geração Z que possui como característica a exigência de novas práticas educacionais (CERETTA; FROEMMING, 2011) e com a característica individualista da geração Y (COMAZZETO *et al.*, 2016).

Somente a associação entre geração Y e o EA verbal não está de acordo com os resultados da análise descritiva, demonstrando que, apesar dessa associação, a maioria dos discentes dessa geração pertence ao EA visual.

4.6.3 Preferências por Metodologias ativas e gerações

Os valores do teste χ^2 para as preferências por categorias de MA de acordo com as gerações dos discentes estão apresentados na Tabela 17.

Tabela 17 - Teste χ^2 : preferências por categorias de metodologias ativas e gerações

	Valor	GER	
		df	Sig.
ARTE	4,370 ^a	4	,358
EXPO	3,729 ^a	4	,444
PROBL	2,896 ^a	4	,575
DINAM	19,872 ^a	4	,001
TRAD	1,220 ^a	4	,875

Fonte: Elaboração própria.

Notas: GER = Geração; ARTE = Uso da Arte; EXPO = Estratégia baseada em exposição; PROBL = Problemática; DINAM = Dinâmicas; TRAD = Tradicional.

Conforme a Tabela 17, existe associação estatisticamente significativa, ao nível de 5% ($sig \leq 0,05$), somente entre a preferência pela categoria Dinâmicas e as gerações. Para verificar quais gerações estão associadas, é necessário analisar os resíduos padronizados ajustados.

A Tabela 18 apresenta os resíduos padronizados ajustados da categoria Dinâmicas para cada geração, considerando o valor crítico de 1,96.

Tabela 18 - Resíduos padronizados ajustados: preferências por categorias de metodologias ativas e gerações

		GER	
		Y	Z
DINAM	não prefiro	4,2	-4,2
	prefiro pouco	-,3	,3
	indiferente	-,7	,7
	prefiro	-,3	,3
	prefiro muito	-2,1	2,1

Fonte: Elaboração própria.

Notas: GER = Geração; ARTE = Uso da Arte; EXPO = Estratégia baseada em exposição; PROBL = Problemática; DINAM = Dinâmicas; TRAD = Tradicional.

De acordo com a Tabela 18, verifica-se que a preferência pela categoria Dinâmicas associa-se com as gerações Y e Z. Os discentes da geração Y não preferem as MA dessa

categoria, mas os discentes da geração Z preferem muito essa categoria, que possui metodologias que envolvem os estudantes em sala de aula.

A geração Y apesar de gostar de trabalhar em grupo (JOHNSON; ROMANELLO, 2015), são individualistas (COMAZZETO *et al.*, 2016) o que pode justificar a associação pela não preferência por essa categoria. Porém na análise descritiva os discentes dessa geração, em sua maioria apresentaram preferência pelas MA da categoria Dinâmicas.

4.6.4 Conclusões sobre a análise de correspondência simples

O Quadro 7 contém o resumo das dimensões dos EA e das preferências por categorias de MA que apresentaram associação significativa.

Quadro 7 - Associações entre estilos de aprendizagem e preferência por categorias de metodologias ativas

	PERC		PROC		COMPR	
	Sensorial	Intuitivo	Ativo	Reflexivo	Sequencial	Global
ARTE	Prefiro pouco Não prefiro	Prefiro muito	Prefiro muito	Não prefiro	-	-
EXPO	-	-	Prefiro muito Prefiro	Prefiro pouco Não prefiro	Não prefiro	Indiferente
PROBL	-	Prefiro muito	-	-	Prefiro pouco Não prefiro	-
DINAM	-	Prefiro muito	Prefiro muito Prefiro	Prefiro pouco Não prefiro	-	-
TRAD	-	-	Não prefiro	Prefiro Prefiro muito	Prefiro muito Prefiro	Prefiro pouco Indiferente

Fonte: Elaboração própria.

Notas: PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão; ARTE = Uso da Arte; EXPO = Estratégia baseada em exposição; PROBL = Problematização; DINAM = Dinâmicas; TRAD = Tradicional.

De acordo com o Quadro 7 os EA dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis estão associados às preferências por determinadas categorias de MA, desse modo, a partir dos resultados apresentados, rejeita-se H1 somente para a dimensão Entrada, na qual não houve associação entre os EA e as preferências por MA. Para as demais dimensões, nas quais pelo menos um EA se associou a algum grau de preferência por categoria de MA, não se rejeita H1.

Os discentes com EA sensorial preferem trabalhar com dados e experimentos, gostam de resolver problemas com métodos padronizados e não gostam de surpresas e complicações (FELDER; SILVERMAN, 1988). Essas características podem explicar a associação pela pouca ou nenhuma preferência por MA da categoria Uso da arte, já que as metodologias

trabalham com elementos imaginários e lúdicos (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017), a improvisação e criatividade das metodologias *Storytelling*, *Dramatização* e *Roleplay* (NAGIB; SILVA, 2020), podem se opor ao uso de métodos padronizados para a resolução de problemas, além tirar os discentes da zona de conforto podendo gerar surpresas para os discentes.

No EA intuitivo os discentes gostam de inovação e não gostam de repetição (FELDER; SILVERMAN, 1988), o que pode explicar a sua associação com a preferência pelas MA das categorias Uso da arte, Problemática e Dinâmicas, pois as metodologias presentes nessas categorias trabalham com a criação, improvisação, resolução de problemas e discussão (NAGIB; SILVA, 2020), abrindo espaço para que os conteúdos sejam trabalhados de forma criativa, trazendo, assim, a inovação e evitando a repetição na sala de aula.

Na dimensão Processamento, os discentes com EA ativo trabalham bem em grupos, são experimentalistas e não se dão bem em atividades de participação passiva (FELDER; SILVERMAN, 1988), o que pode explicar sua associação com a preferência pelas categorias Uso da arte, Estratégias baseadas em exposição e Dinâmicas, que possuem MA que colocam os estudantes em situação ativa: encenando, criando histórias e debatendo com colegas e com o professor (NAGIB; SILVA, 2020). As mesmas características do estudante ativo explicam, também, a associação com a não preferência pela aula expositiva tradicional, metodologia Tradicional, na qual o discente somente observa as informações passadas pelo professor, assumindo, dessa forma, uma postura passiva (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Ao contrário dos discentes ativos, os reflexivos trabalham melhor sozinhos e têm dificuldade de aprender em situações em que não têm oportunidade de pensar (FELDER; SILVERMAN, 1988). Desse modo, é possível compreender a associação desse EA com a pouca ou nenhuma preferência pelas categorias Uso da arte, Estratégias baseadas em exposição e Dinâmicas, já que não somente as MA da categoria Dinâmicas trabalham com atividades em grupos, mas também as outras duas categorias (NAGIB; SILVA, 2020). Além disso, a falta de espaço para reflexão nessas MA pode também estar relacionada com a baixa preferência desse estilo por essas categorias.

Os discentes com estilo sequencial seguem um processo de raciocínio linear e apresentado em progressão constante de dificuldade e complexidade (FELDER; SILVERMAN, 1988). Nas MA presentes nas categorias Estratégias baseadas em exposição e Problemática, a participação dos estudantes é intensa, por meio de apresentação de seminários, diálogo, debates e resolução de problemas (NAGIB; SILVA, 2020). Nesses casos, os colegas de turma podem apresentar conteúdos e ideias de forma que não seja linear e

partindo, diretamente, para pontos mais complexos, o que pode explicar a associação com a pouca preferência ou nenhuma preferência pela categoria Estratégias baseadas em exposição e a Problematização em se tratando dos sequenciais. Já na metodologia Tradicional, os docentes tendem a apresentar o conteúdo de forma linear e constante de progressão de dificuldade e complexidade, expondo, inicialmente os conceitos e depois as aplicações. O modo de apresentar o conteúdo dessa metodologia pode explicar a alta preferência pelos discentes com estilo sequencial.

Por outro lado, os discentes com EA global aprendem o conteúdo de modo não-linear e podem se sair melhor indo direto para materiais mais complexos (FELDER; SILVERMAN, 1988), o que explica a associação com a pouca preferência pela metodologia Tradicional. Apesar disso, como essa é a metodologia de ensino mais utilizada em sala de aula durante a vida escolar, os estudantes podem já estar acostumados e se sentirem indiferentes à sua aplicação, assim como também apresentaram indiferença com as MA da categoria Estratégias baseadas em exposição que utilizam elementos da aula expositiva tradicional.

O Quadro 8 apresenta um resumo das dimensões dos EA e as gerações que apresentaram associação significativa.

Quadro 8 - Associação entre estilos de aprendizagem e as gerações

GER	ENTR		PROC	
	Visual	Verbal	Ativo	Reflexivo
	Z	Y	Z	Y

Fonte: Elaboração própria.

Notas: GER= Geração; ENTR = Entrada; PROC = Processamento.

Observa-se nos resultados sintetizados no Quadro 8, que os EA dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis estão associados às gerações, assim não rejeita-se H2 para as dimensões Entrada e Processamento, que apresentaram associações com essas gerações, e rejeita-se H2 para as dimensões Percepção e Compreensão, por não apresentarem associações com essas gerações.

Os indivíduos da geração Z são visualmente envolvidos (MCCRINDLE; WOLFINGER, 2009) e foram influenciados pelos avanços da tecnologia (SANTOS NETO; FRANCO, 2010). Essas características podem auxiliar a entender porque o estilo de aprendizagem visual está associado a essa geração, já que os discentes visuais tem facilidade para lembrar informações que veem (FELDER; SILVERMAN, 1988) e o avanço da tecnologia proporcionou e intensificou aquisição de informação por meio visual, através de vídeos e imagens.

Ademais, os estudantes da geração Z possuem comportamento frenético, são rápidos e ágeis e podem apresentar dificuldade com as estruturas escolares tradicionais (CERTTA; FROEMMING, 2011; SANTOS NETO; FRANCO, 2010), que, em sua maioria, utilizam a aula expositiva tradicional como principal metodologia de ensino, na qual os alunos assumem uma postura passiva na construção do conhecimento. Nesse sentido, justifica-se a associação dos discentes dessa geração com o estilo de aprendizagem ativo, visto que os indivíduos ativos não se dão bem em atividades que participam de forma passiva (FELDER; SILVERMAN, 1988).

Apesar dos indivíduos da geração Y serem multifacetados (COMAZZETO *et al.*, 2016), também são individualistas (COMAZZETO *et al.*, 2016) e possuem dificuldade em análise crítica (JOHNSON; ROMANELLO, 2015), o que justifica a associação com o estilo de aprendizagem reflexivo, pois os discentes pertencentes a esse estilo trabalham melhor sozinhos e aprendem melhor quando têm a oportunidade de pensar (FELDER; SILVERMAN, 1988).

A associação da geração Y com o estilo de aprendizagem verbal não corroborou com as características dos indivíduos dessa geração, apontadas pelos autores na revisão de literatura, pois, assim como a geração Z, eles também possuem forte relação com a tecnologia e possuem processos perceptivos mais imagéticos e hipermidiáticos (SANTOS NETO; FRANCO, 2010).

O Quadro 9 apresenta um resumo das categorias de MA e as gerações que apresentaram associação significativa.

Quadro 9 - Associação entre preferências por categorias de metodologias ativas e gerações

DINAM	GER	
	Y	Z
	Não prefiro	Prefiro muito

Fonte: Elaboração própria.

Notas: GER= Geração; DINAM = Dinâmicas.

De acordo com o Quadro 9, as gerações dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis estão associadas às preferências por determinadas categorias de MA, a partir dos resultados apresentados não rejeita-se H3 somente para a categoria Dinâmicas, na qual houve associação entre as gerações Y e Z, para as demais categorias rejeita-se H3.

Conforme já mencionado, os indivíduos pertencentes à geração Y são individualistas (COMAZZETO *et al.*, 2016), o que pode justificar a associação com a não preferência pela categoria Dinâmicas. Além disso, essa geração apresentou associação com o estilo de

aprendizagem reflexivo, conforme o Quadro 8, e o estilo reflexivo apresentou associação com nenhuma ou pouca preferência pela categoria Dinâmicas, de acordo com o Quadro 7, o que reforça a não preferência por essa categoria.

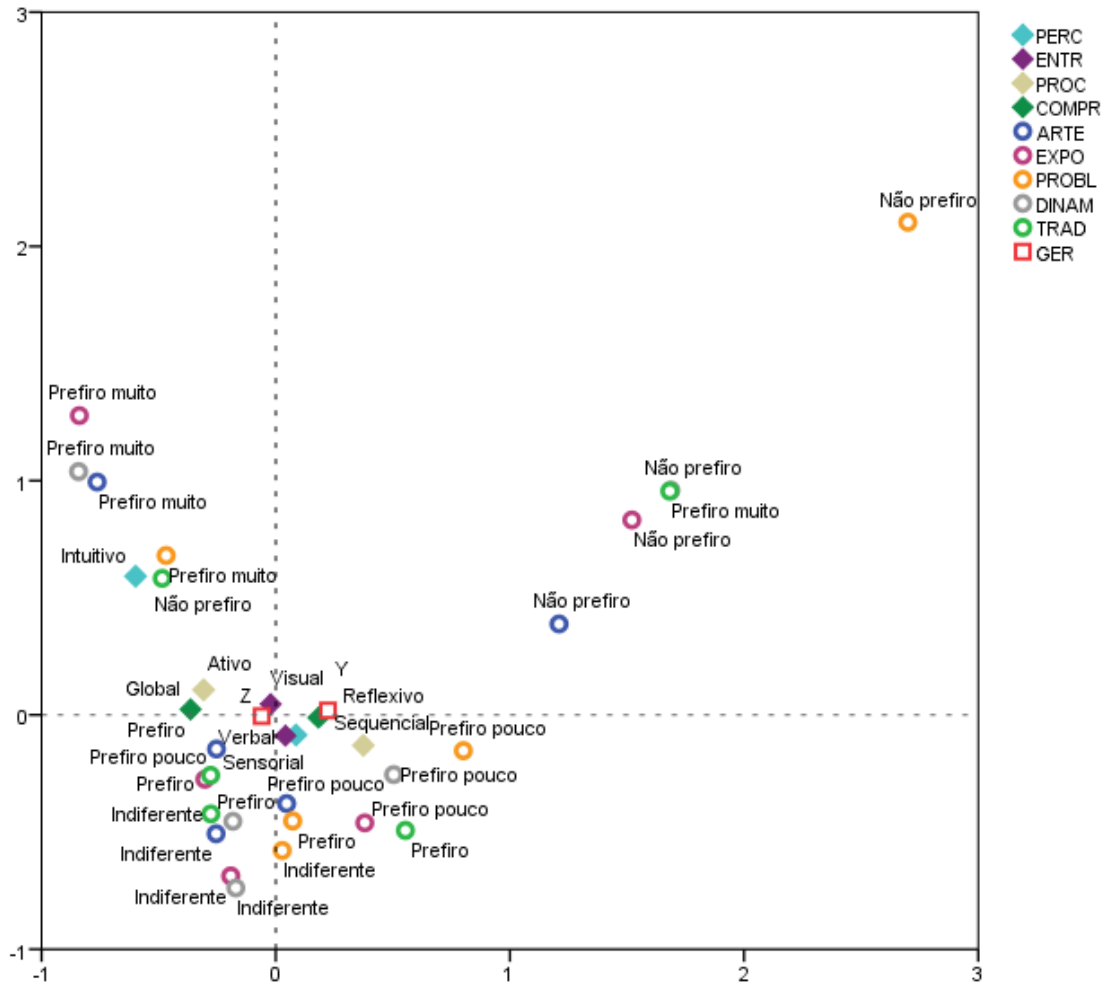
Os indivíduos da geração Z podem apresentar problemas de relação interpessoal (SANTOS NETO; FRANCO, 2010), apesar disso, conforme McCrindle e Wolfinger (2009), essa geração é amplamente ligada e moldada por seus pares. Nesse sentido, pode-se explicar a alta preferência dos discentes dessa geração pelas MA da categoria Dinâmicas, pois essas possuem atividades em grupo. Ademais, de acordo com o Quadro 8, essa geração apresentou associação com o estilo de aprendizagem ativo, o que indica que esses estudantes trabalham bem em grupo e tendem a serem experimentalistas (FELDER; SILVERMAN, 1988) e, conforme o Quadro 7, esse estilo apresenta preferência por diversas categorias de MA.

4.7 Aplicação da Análise de Correspondência Múltipla

Conforme mencionado na seção 3.4, para analisar as variáveis em conjunto, foi aplicada a análise de correspondência múltipla (ACM), a fim de testar a hipótese H4, a qual afirma que os EA, as preferências por determinadas MA e as gerações dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis são características associadas.

O mapa perceptual apresenta uma projeção bidimensional das coordenadas de cada dimensão dos EA, das preferências por categorias de MA e das gerações, conforme demonstra a Figura 3.

Figura 3 - Mapa perceptual estilos de aprendizagem, metodologias ativas e gerações Z e Y



Fonte: Elaboração própria.

Notas: ARTE = Uso da Arte; COMPR = Compreensão; DINAM = Dinâmicas; ENTR = Entrada; EXPO = Estratégia baseada em exposição; PERC = Percepção; PROBL = Problematização; PROC = Processamento; TRAD = Tradicional; GER = Geração.

Por meio do mapa perceptual da Figura 3, é possível verificar, visualmente, que existem associações entre as variáveis. De acordo com o primeiro quadrante superior esquerdo, existe associação entre: a) os EA visual, ativo, global e intuitivo; b) o grau de preferência “não prefiro” da metodologia Tradicional, e o “prefiro muito” das categorias Problematização, Uso da Arte, Dinâmicas e Estratégias baseadas em exposição; c) e a geração Z.

Destaca-se que o EA visual apresenta associação com a geração Z, indicando que a forma como essa geração se relaciona com a tecnologia, possivelmente, tem influência sobre o modo como seus indivíduos recebem as informações. Dentre o grau de preferência “prefiro muito” das MA que apresentaram associação com a geração Z, observa-se que a categoria Estratégias baseadas em exposição é a que apresentou menor intensidade de associação, isso

pode ser devido ao fato que, apesar dos alunos atuarem de forma ativa nas MA dessa categoria, essas utilizam elementos da aula expositiva tradicional, a qual a geração Z apresentou associação com o grau de preferência “não prefiro”.

Nota-se, também, pelo segundo quadrante superior direito, uma associação entre: a) o estilo de aprendizagem sequencial; b) o grau de preferência “não prefiro” com as categorias Uso da arte, Estratégias baseadas em exposição, Problemática e Dinâmicas, e “prefiro muito” com a metodologia Tradicional b) e a geração Y.

Destaca-se que o marcador do grau de preferência “prefiro muito” da metodologia Tradicional sobrepôs o “não prefiro” da categoria Dinâmicas no mapa perceptual, demonstrando que essas variáveis se associam e possuem graus de associações semelhantes com as demais variáveis. Logo a geração Y prefere a aula expositiva tradicional com a mesma intensidade que não prefere as MA da categoria Dinâmicas. Dentre as MA, as Dinâmicas são as que mais exigem a participação ativa dos estudantes, pois o conhecimento é construído por meio da interação entre os discentes, se contrapondo com a metodologia Tradicional, na qual os estudantes tem uma participação passiva no processo de ensino-aprendizagem. A característica individualista da geração Y pode ter influência nesse resultado. É possível observar, também, que a geração Y apresentou forte associação com o EA sequencial, contrariando a característica multifacetada dessa geração.

Ainda na Figura 3, observa-se a proximidade de alguns EA e preferências por determinadas categorias de MA entre as gerações Y e Z. Isso se deve ao fato de que, apesar de pertencerem a gerações diferentes, os indivíduos compartilham de algumas características comuns, como a relação mais próxima com a tecnologia.

Ao encontrar associação entre as variáveis EA, MA e gerações, não rejeita-se H4, demonstrando que existe associação entre os EA, as preferências por MA e as gerações dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

De acordo com o Quadro 3, apresentado na seção 2.2, as MA desenvolvem competências necessárias para a formação integral do contador e requeridas do profissional contábil. Ao analisar a associação conjunta das variáveis EA, MA e gerações Z e Y, é possível traçar um potencial perfil para o desenvolvimento dessas competências.

O Quadro 10 apresenta as associações entre EA, grau de preferência “prefiro muito” das MA e gerações, e as competências desenvolvidas pelas MA que apresentaram alta preferência pelos discentes de diferentes gerações.

Quadro 10 - Estilos de aprendizagem, metodologias ativas, gerações e competências

ASSOCIAÇÃO	GER	EA	MA	COMPETÊNCIAS
I	Z	Ativo Intuitivo Global Visual	ARTE EXPO DINAM PROBL	Colaboração Comunicação Pensamento crítico Solução de problemas
II	Y	Sequencial	TRAD	Técnicas (<i>hard skills</i>)

Fonte: Elaboração própria.

Notas: EA= Estilos de aprendizagem; MA = Metodologias ativas; GER = Gerações; ARTE = Uso da Arte; EXPO = Estratégia baseada em exposição; DINAM = Dinâmicas; PROBL = Problemática.

Observa-se, no Quadro 10, que os discentes da geração Z, de acordo com seus EA, apresentam alta preferência pelas categorias de MA, que desenvolvem a colaboração, a comunicação, o pensamento crítico e a solução de problemas, além das competências técnicas. Desse modo, os discentes pertencentes a essa geração possuem maior disposição para o desenvolvimento de competências da formação integral do que os da geração Y, já que a metodologia tradicional está mais voltada às competências técnicas e, por si só, não desenvolve as competências da formação integral.

Silva e Oliveira Neto (2010) sugerem que as IES repensem o perfil desejado para os estudantes e o que é esperado pelo mercado e, com base nos EA, reforcem os estilos que atendem os fins propostos para o perfil dos futuros contadores. Assim, considerando a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem, é possível implementar ações para estimular os estilos menos favorecidos, de modo que os discentes aprendam independente do seu estilo pessoal.

Desse modo, é importante que os docentes estimulem o desenvolvimento, principalmente dos discentes da geração Y, de competências necessárias à formação integral, por meio da implementação de MA das categorias preferidas pelos EA intuitivo, visual, ativo e global, como: Seminários, PBL, Aulas expositivas dialogadas, Sala de aula invertida, Dramatização, Debates, *Storytelling*, *Roleplay*, GVGGO, Painel Integrado e Estudo de caso.

A aplicação das MA preferidas, de acordo com EA dos discentes, podem facilitar o desenvolvimento de *soft skills* requeridas pelo mercado, pois podem promover um maior envolvimento dos estudantes no seu processo de aprendizagem. Porém, é importante que os docentes busquem mecanismo, como por exemplo, a combinação da aplicação das MA e de avaliações formativas, para envolver os discentes com EA que não preferem as MA, para que esses também possam ter uma formação integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo identificar e analisar a associação entre estilos de aprendizagem, preferências por metodologias ativas e gerações dos discentes dos cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis.

De acordo com a revisão de literatura, é possível compreender que as gerações possuem características distintas, que podem levar a uma diferença de comportamento durante o processo de aprendizagem, de modo a apresentar diferença nos estilos de aprendizagem (EA) das gerações. Os EA indicam a maneira de receber e processar as informações e de transformá-las em conhecimento. Assim, de acordo com o EA do discente, ele pode apresentar preferência pelo modo de aprender e, conseqüentemente, preferir determinadas metodologias de ensino (MA). Considerando que as gerações mais recentes apresentam dificuldade para lidar com a estrutura tradicional escolar e possuem diferentes EA, os estudantes de diferentes gerações podem apresentar preferências por MA específicas.

Verificou-se que a maioria dos estudantes da amostra pertencem à geração Z, indicando a necessidade de novas práticas educacionais, já que os indivíduos dessa geração podem apresentar aversão ao método de ensino da aula expositiva tradicional. Reforça-se, assim, a implementação de metodologias de ensino-aprendizagem que rompam com o modelo tradicional, o qual limita o discente a uma participação passiva e o coloca como coadjuvante do seu processo de ensino-aprendizagem.

Os discentes que participaram desta pesquisa apresentaram, predominantemente, EA sensorial, visual, ativo e sequencial, o que está de acordo com estudos anteriores, indicando ser um possível perfil de EA dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Assim, sugere-se aos docentes e às IES que utilizem metodologias de ensino-aprendizagem que trabalhem com dados e experimentos, métodos padronizados, que utilizem informações visuais como, por exemplo, figuras, diagramas e fluxogramas, apresentem o conteúdo de forma progressiva, que utilizem atividades em grupos e as que os alunos possam ter participação ativa.

Os discentes da amostra apresentaram, em sua maioria, preferências pelas MA das categorias Problemática, Estratégias baseadas em exposição, Dinâmicas e Uso da arte, ao passo que a aula expositiva tradicional apresentou baixa preferência. As metodologias presentes nessas categorias preferidas, como o PBL, Sala de aula invertida, Filmes, Dramatização, GVGGO, Painel integrado e Debates, trabalham o conteúdo de forma a atender os EA dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis.

As hipóteses foram formuladas para verificar as associações entre as variáveis e algumas foram rejeitadas parcialmente, devido ao fato que o ILS de Felder e Soloman possui quatro dimensões, as MA possuem quatro categorias, somadas à metodologia Tradicional, e as gerações, dois grupos (Y e Z). Desse modo, foi preciso testar as hipóteses para cada dimensão de EA, para cada grau de preferência das categorias MA e para a metodologia Tradicional e para cada grupo de gerações. O Quadro 11 resume os resultados das hipóteses do estudo.

Quadro 11 - Resumo das hipóteses do estudo

Hipóteses resumidas	Variáveis estudadas	Resultados	
H1: Os EA estão associados as MA	Quatro dimensões de EA, quatro categorias de MA e uma metodologia Tradicional	Rejeitada parcialmente	Rejeitada para dimensão ENTR
			Não rejeitada dimensões PERC, PROC e COMPR
H2: Os EA estão associados as gerações	Quatro dimensões de EA e duas gerações	Rejeitada parcialmente	Rejeitada para dimensões PERC e COMPR
			Não rejeitada dimensões ENTR e PROC
H3: As gerações estão associadas as MA	Duas gerações, quatro categorias de MA e uma metodologia Tradicional	Rejeitada parcialmente	Rejeitada para categorias ARTE, EXPO, PROBL e TRAD
			Não rejeitada para categoria DINAM
H4: Os EA, MA e gerações são características associadas	Quatro dimensões de EA, quatro categorias de MA, uma metodologia Tradicional e duas gerações	Não rejeitada	

Fonte: Elaboração própria.

Notas: EA = Estilos de aprendizagem; MA = Metodologias ativas; PERC = Percepção; ENTR = Entrada; PROC = Processamento; COMPR = Compreensão; ARTE = Uso da Arte; EXPO = Estratégias baseadas em exposição; PROBL = Problemática; DINAM = Dinâmicas; TRAD = Tradicional.

A primeira hipótese, que testou a associação entre os EA e a preferência pelas categorias de MA, foi rejeitada para a dimensão Entrada e deixou rejeitada para as dimensões Percepção, Processamento e Compreensão, indicando que, de acordo com os EA dessas dimensões, os discentes podem apresentar diferentes graus de preferências por algumas categorias de MA.

Na segunda hipótese foi testada a associação entre os EA e as gerações. Essa hipótese foi rejeitada para as dimensões Percepção e Compreensão e deixou de ser rejeitada para as

dimensões Entrada e Processamento, demonstrando que, de acordo com a geração, os discentes podem apresentar diferentes EA entre essas dimensões.

A terceira hipótese testou a associação entre as gerações e a preferência pelas categorias de MA e foi rejeitada para as categorias Uso da arte, Estratégias baseadas em exposição, Problemática e Tradicional, e deixou de ser rejeitada para a categoria Dinâmicas, indicando que, conforme a geração, os discentes podem apresentar graus de preferência distintos pelas MA dessa categoria.

Para testar a H4, as três variáveis foram analisadas em conjunto, por meio da ACM, e verificou-se associação entre os EA das dimensões Percepção, Entrada, Processamento e Compreensão; o grau de preferência “prefiro muito” das categorias de MA e o “não prefiro” da metodologia Tradicional; e a geração Z. Também verificou-se associação entre o EA sequencial, o grau de preferência “não prefiro” das categorias de MA e o “prefiro muito” da metodologia Tradicional e a geração Y. Desse modo, a hipótese H4 não foi rejeitada, demonstrando que, de acordo com a geração, os discentes podem apresentar diferentes EA e graus de preferência distintos por determinadas categorias de MA.

Ademais, a associação entre as dimensões de EA, preferências por categorias de MA e gerações Z possibilitou traçar um perfil para a formação integral dos futuros profissionais da contabilidade pertencentes a essa geração. A colaboração, a comunicação, o pensamento crítico e a solução de problemas são *soft skills* desenvolvidas por meio da aplicação das MA preferidas pelos os EA da geração Z e são competências requeridas pelo mercado profissional.

Esses resultados podem fornecer aos docentes um guia para a utilização de diferentes MA, de acordo com os EA e as gerações dos discentes, de modo a contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Conhecer os EA predominantes das gerações dos discentes possibilita o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem, como as MA, que sejam adequadas para a aprendizagem de cada estilo, estimulando os estudantes a se aproximarem do seu processo de aprendizagem, além de demonstrar o porquê algumas metodologias não funcionam com alguns estudantes.

É importante destacar que, apesar da identificação das MA preferidas pelos EA das gerações dos discente, os docentes e as IES devem estimular o envolvimento de todos os estudantes, independente do seu EA, nas aplicações das MA, para favorecer o desenvolvimento e o aprimoramento das competências requeridas dos profissionais da contabilidade.

Os resultados também fornecem subsídios para a diminuição dos conflitos de geração entre professores e estudantes em sala de aula, pois, ao conhecer as preferências pelas

categorias de MA, os docentes podem direcionar suas aulas para que essas sejam mais compatíveis com os EA dos discentes. Porém, é importante que os docentes estejam abertos a novas práticas educacionais e que as IES invistam na formação continuada dos professores, para que esses possam conhecer, capacitar e aprimorar seus conhecimentos sobre as MA. Vale ressaltar a necessidade dos professores terem contato com as MA já em sua formação, como por exemplo, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, por meio de disciplinas de métodos de ensino e da realização do estágio docência.

Este estudo ainda fornece contribuições para as IES, para os discentes e para a sociedade. Para as IES pode fornecer uma orientação, por meio dos seus docentes, para a formação integral dos discentes, principalmente dos estudantes da geração Z, mediante o conhecimento dos seus EA e de suas MA preferidas. Por meio dessa formação integral, os discentes podem desenvolver competências solicitadas pelo mercado e, assim, estarem mais preparados para a vida profissional, de modo a se tornarem profissionais mais eficientes, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

O estudo também fornece contribuições para a literatura sobre EA, MA e gerações, por apresentar evidências sobre a identificação e análise, em pares e em conjunto, das variáveis. Assim, considera-se esse trabalho relevante, pois a análise dos EA, das preferências por MA e das gerações possibilita direcionamentos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para formação integral e para o desenvolvimento de *soft skills* demandadas dos futuros contadores.

O questionário do estudo foi aplicado durante a pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, da suspensão das aulas presenciais, o que pode ter sido uma limitação do estudo, na quantidade de questionários respondidos e na influência em suas respostas, devido ao distanciamento dos discentes de sala de aula. Além disso, os discentes da amostra pertencem a diferentes regiões do país e estão vinculados a IES públicas e privadas. Desse modo, podem apresentar divergências nas percepções das MA e ter apresentado interpretações distintas nas questões sobre os cenários das metodologias, considerando essa outra limitação do estudo.

Para pesquisas futuras, recomenda-se: a) fazer um estudo longitudinal para verificar se a associação entre EA e a preferência por determinadas MA se modifica ao avançar da idade e se há um padrão de modificação, durante o passar do tempo, dos EA e das MA, de acordo com as gerações dos discentes; b) pesquisar os EA dos professores, que refletem em sua maneira de ensinar e, conseqüentemente, nas metodologias utilizadas em sala de aula. O confronto dessas variáveis com os EA e as preferências por MA dos discentes podem

identificar se existe compatibilidade ou não entre os estudantes e seus docentes, quanto a EA e MA. Ademais, pode averiguar se a compatibilidade ou a não compatibilidade reflete no desempenho dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, R. A. G. S.; SILVA, L. K. C.; MARQUES, V. A.; COSTA, J. W. Relação entre estilos de aprendizagem e características dos estudantes de ciências contábeis: uma investigação a partir do modelo de Felder e Silverman (1988). **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 20, Edição Especial, art. 5, p. 59-72, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21714/2446-9114RMC2019v20net05>.
- BALDWIN, B. A.; RECKERS, P. M. J. Exploring the role of learning style research in accounting education policy. **Journal of Accounting Education**, v. 2, n. 2, p. 63-76, 1984. DOI: [https://doi.org/10.1016/0748-5751\(84\)90006-X](https://doi.org/10.1016/0748-5751(84)90006-X)
- BORGES, L. F. M.; LEAL, E. A.; SILVA, T. D.; PEREIRA, J. M. Rendimento acadêmico e estilos de aprendizagem: um estudo disciplina análise de custos. **Revista Alcance, Vale do Itajaí**, v. 25, n. 2, p. 161-176, 2018. DOI: [https://doi.org/10.14210/alcance.v25n2\(Mai/Ago\).p161-176](https://doi.org/10.14210/alcance.v25n2(Mai/Ago).p161-176)
- BORGES, L. F. M. **Estilos e estratégias de aprendizagem: um estudo com discentes do curso de ciências contábeis**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17985>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- BORTOLUZZI, F. R.; BACK, G. D.; OLEA, P. M. Aprendizagem e geração X e Y: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Inteligência Competitiva**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 64-89, 2016. Disponível em: http://www.inteligenciacompetitivarev.com.br/ojs/index.php/rev/article/view/169/pdf_69. Acesso em: 01 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de março de 2020. [Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19]. Diário Oficial da União. seção: 2, ed. 53, p. 39, 18 mar. 2020.
- BUTZKE, M. A.; ALBERTON, A. Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 72-84, 25 abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rege.2016.10.003>
- CAMERON, R.; CLARK, P.; ZWAAN, L.; ENGLISH, D.; LAMMINMARK, D.; LEARY, C.; RAE, K.; SANDS, J. The importance of understanding student learning styles in accounting degree programs. **Australian Accounting Review**, n. 3, p. 218-231, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/auar.12065>
- CARDOSO SOBRINHO, C. A.; PINTO, I. M. B. S.; DESIDERIO, P. H. M. C. Gerações discentes: como era, como está e como será: um olhar a partir da percepção de docentes do curso de administração. In: Seminários em Administração, 17., 2014, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SEMEAD, 2014. Disponível em: http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=840. Acesso em: 01 out. 2019.

CERETTA, S. B.; FROEMMING, L. M. Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. **RAUnP**, v. 3, n. 2, p. 15-24, abr./set. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/raunp/article/view/70>. Acesso em: 18 nov. 2019.

CHEN, C. C.; JONES, K. T.; MORELAND, K. Differences in learning styles: implications for accounting education and practice. **The CPA Journal**, v. 84, n. 8, p. 46-51, ago. 2014. Disponível em: <https://link-gale.ez34.periodicos.capes.gov.br/apps/doc/A379569596/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=e96d3dd7>. Acesso em: 18 nov. 2019.

COATES, J. **Generational Learning Styles**. Wisconsin: LERN Books, 2007. Disponível em: http://cdn2.hubspot.net/hub/119076/file-305826149/pdf/Generational_Learning_Styles_Chapter_1.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

COLLE, F. E. S.; FERREIRA, R. M.; LIMA, S. L. L.; SILVA, S. C. Gerações e estilos de aprendizagem: uma análise do curso de ciências contábeis pelo método Kolb. In: Congresso Associação Nacional de Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, 11., 2017, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ANPCONT, 2017. Disponível em: <http://anpcont.org.br/pdf/2017/EPC699.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

CORDEIRO, R. A.; SILVA, A. B. Os estilos de aprendizagem influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes de finanças? **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 5, n. 2, p. 243-261, ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5902/198346594541>

COMAZZETTO, L. R.; VASCONCELLOS, S. J. L.; PERRONE, C. M.; GONÇALVES, J. A. Geração Y no Mercado de Trabalho: um Estudo Comparativo entre Gerações. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 145-157, mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001352014>

CRUZ, M. O.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. As metodologias de ensino ativam o desenvolvimento de habilidades profissionais?. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 17, n. 45, p. 50-65, out./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2020v17n45p50>

DIAS, G. P. P.; SAUAIA, A. C. A.; YOSHIKAZI, H. T. Y. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado com jogos de empresa. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 53, n. 5, p. 469-484, set./out. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902013000500005>

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema, Lajeado**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

DJIWANDONO, P. I. The learning styles of millennial generation in university: a study in Indonesian context. **International Journal of Education**, v. 10, n. 1, p. 12-19, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17509/ije.v10i1.5085>

DOLCE, V.; EMANUEL, F.; CISA, M.; GHISLIERI, C. The soft skills of accounting graduates: perceptions versus expectations, **Accounting Education**, v.29, n. 1, p. 57-76, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1697937>

E-MEC - SISTEMA DE REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 set. 2019.

FATT, J. P. T. Learnings styles in accounting education. **Asian Review of Accounting**, v. 3, n. 1, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1108/eb060651>

FÁVERO, L.P.; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®**. Rio de janeiro: Elsevier, 2017.

FÁVERO, L.P.; BELFIORE, P.; FOUTO, N. M. M. D. Escolha de meios de pagamento por populações de media e baixa renda: uma abordagem sob a perspectiva da análise factorial e de correspondência. **Revista de Economia e Administração**, v. 5, n. 2, p. 184-200, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11132/rea.2002.121>

FELDER, R. M. Learning and teaching styles in engineering education. **Journal of Engineering Education**, v. 78, n. 7, p. 674-681, jun. 2002. Disponível em: <https://www.engr.ncsu.edu/stem-resources/legacy-site/education-related-papers/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. Learning and teaching styles in engineering education. **Journal of Engineering Education**, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988. Disponível em: <https://www.engr.ncsu.edu/stem-resources/legacy-site/education-related-papers/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

FELDER, R. M.; SPURLIN, J. E. Applications, reliability, and validity of the Index of Learning Styles. **International Journal of Engineering Education**, v. 21, n.1, p. 103-112, 2005. Disponível em: [https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1ZbL_vMB7JmHGABSgr-xCCP2z-xiS_bBp/2005-ILS_Validation\(IJEE\).pdf](https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1ZbL_vMB7JmHGABSgr-xCCP2z-xiS_bBp/2005-ILS_Validation(IJEE).pdf). Acesso em: 22 maio 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, G. **Modelo de Aprendizagem Integral (MAI): um novo modelo para o ensino de contabilidade**. 2018. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. DOI:10.11606/T.96.2018.tde-31072018-103733.

HOWE, N.; STRAUSS, W. The next 20 years. Harvard business review. jul./ago., 2007. Disponível em: <https://hbr.org/2007/07/the-next-20-years-how-customer-and-workforce-attitudes-will-evolve>. Acesso em: 17 nov. 2019.

JACOMOSSI, F. A.; BIAVATTI, V. T. Normas Internacionais de Educação Contábil propostas pelo International Accounting Education Standards Board. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, v. 5, n. 3, p. 57-78, 30 ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18405/recfin20170304>

JOHNSON, S. A.; ROMANELLO, M. L. Generational Diversity: Teaching and Learning Approaches. **Nurse Educator**, v. 30, n. 5, p. 213-216, set./out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1097/00006223-200509000-00009>

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193–212, 2005. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. **Revolucionando a sala de aula:** como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA FILHO, R. N.; BEZERRA, E. D. S.; SILVA, T. B. D. J. Estilo de aprendizagem dos alunos do curso de ciências contábeis. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 95-112, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2016v9n2p95>

LITZINGER, T. A.; LEE, S. H.; WISE, J. C.; FELDER, R. M. A Psychometric study of the index of learning styles. **Journal of Engineering Education**, v. 96, n. 4, p. 309-319, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2007.tb00941.x>

LIZOTE, S. A.; ALVES, C. R.; TESTON, S. F.; OLM, J. W. Estilos de aprendizagem, desempenho acadêmico e avaliação docente. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, Florianópolis, v. 18, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.16930/2237-766220192837>

MANNHEIM, K.; YNCERA, I. S. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 62, p. 193-242, 1993. DOI: <https://doi.org/10.2307/40183643>

MCCRINDLE, M.; WOLFINGER, E. **The ABC of XYZ:** understanding the global generations. ed. 3, Sydney: University of New South Wales Press Ltda, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328347222_The_ABC_of_XYZ_Understanding_the_Global_Generations. Acesso: 13 out. 2019.

MEDEIROS, C. R. O.; MIRANDA, G. J.; MIRANDA, A. B. A arte no processo de ensino-aprendizagem e sua contribuição para a formação do contador: dramas e descobertas do estudante artista. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 16, ed. 66, n. 2, p. 422-445, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/38953>. Acesso: 13 out. 2019.

MOTTA, A. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre envelhecimento. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n.2, maio/ago., 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200005>

MOTTA, P. C.; SCHEWE, C. D.; ROSSI, M. Z. Generational marketing: exploring cohort-programmed values and their implications on cross-cultural variations in consumer behavior between Brazil and United States. **Revista Portuguesa de Marketing**, Porto, v. 12, p. 11-21, 2002. Disponível em: http://www.dbd.puc-rio.br/depto_administracao/TD13.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

NAGIB, L. R. C. **Relação entre metodologias ativas, ciclo de vida docente e qualificação docente no ensino de graduação em contabilidade.** 2018. Dissertação (Mestrado em

Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: [dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1343](https://doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1343).

NAGIB, L. R. C.; SILVA, D. M. Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 31, n. 82, p. 145-164, jan./abr. 2020. DOI:10.1590/1808-057x201909030

OBREGON, S. L.; FACCO, A. L. R.; RODRIGUES, G. O.; MARCONATTO, D. A. B.; LOPES, L. F. D. Geração Z: compreendendo as aspirações de carreira de estudantes de escolas públicas e privadas. **Revista de Administração**, v. 15, n. 26, p. 84-108, 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeadm/article/view/2443>. Acesso em: 03 set. 2019.

PEREIRA, E. M., NIYAMA, J. K., FREIRE, F. S. Convergência das normas internacionais de contabilidade: Uma análise a luz das teorias da educação de Paulo Freire e Libâneo nas instituições de ensino do distrito federal. *In*: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 12., 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2012. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/418>. Acesso em: 07 jul. 2019.

PERRONE, C. M.; ENGELMAN, S.; SANTOS, A. S.; SOBROSA, G. M. R. A percepção das organizações pela Geração Y. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 6, n. 3, p. 546-560, set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5902/198346596157>

ROCHA, V. K. O.; BITTENCOURT, I. M.; DESIDERIO, P. H.; SOBRINHO, C. A. Gerações e estilo de aprendizagem: um estudo com alunos de uma universidade pública em alagoas. **Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 18, p. 80-96, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2018v18n50p80-96>

SANTOS NETO, E.; FRANCO, E. S. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do Cogeime**, v.19, n. 36, p. 09-25, 2010. DOI: <https://doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v19n36p9-25>

SILVA, D. M. **Escolhas contábeis e características corporativas de empresas de grande porte na adoção do IFRS em duas etapas: diagnóstico e análise**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. DOI: 10.11606/T.96.2016.tde-11082016-104205.

SILVA, D. M.; OLIVEIRA NETO, J. D. O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 123-156, out./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/810>. Acesso: 31 ago. 2019.

SIMÕES, M. P. A.; MELO, L. S. A.; BATISTA, F. F.; CIRNE, G. M. P. Análise relacional entre estilos de aprendizagem e métodos de ensino em um curso de ciências contábeis. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, João Pessoa, v. 6, n. 3, p. 75-95, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2318-1001.2018v6n3.37337>

SOUZA, G. H. S.; COSTA, A. C. S.; LIMA, N. C.; COELHO, J. A. P. M.; SANTOS, P. C. F.; PONTES JUNIOR, J. F. V. Estilos de aprendizagem dos alunos versus métodos de ensino dos professores do curso de administração. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Chapecó, v. 12, n. 3, p. 9-44, 4 fev. 2013. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/race/article/view/2970>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SOUZA, L. M.; AVELINO, B. C.; TAKAMATSU, R. T. Estilos de aprendizagem e influência no processo de ensino-aprendizagem: análise empírica na visão de estudantes de contabilidade. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 9, n. 2, p. 379-400, 11 jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/ambiente/article/view/10850>. Acesso em: 19 jul. 2019.

STANLEY, T.; MARSDEN, S. Problem-based learning: does accounting education need it? **Journal of Accounting Education**, v. 30, p. 267-289, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2012.08.005>

VILLIERS, R. The incorporation of soft skills into accounting curricula: preparing accounting graduates for their unpredictable futures. **Meditari Accountancy Research**, v. 18, n. 2, p. 1-22, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1108/10222529201000007>

WEBER, M. R.; FINLEY, D. A.; CRAWFORD, A.; RIVERA, D. An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers. **Tourism and Hospitality Research**, v.9, n.4, p.353-361, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1057/thr.2009.22>

WESSELS, P. L.; STEENKAMP, L. P. Generation Y students: appropriate learning styles and teaching approaches in the economic and management sciences faculty south. **African Journal of Higher Education**, v. 23, n. 5, p. 1039-1058, 2009. DOI: [dx.doi.org/10.4314/sajhe.v23i5.48815](https://doi.org/10.4314/sajhe.v23i5.48815).

WILLIAMS, C. J.; MATT, J. J.; REILLY, F. L. Generational perspective of higher education on-line student learning styles. **Journal of Education and Learning**, v. 3, n. 2, p. 33-51, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5539/jel.v3n2p33>

ZOMER, L. B.; SANTOS, A. R.; COSTA, K. C. O. O Perfil de alunos do curso de administração: um estudo com base nas gerações X, Y e Z. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 11 n. 22, p. 198-221, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n2p198>

APÊNDICE – INSTRUMENTO DE PESQUISA

INSTRUMENTO DE PESQUISA – DISSERTAÇÃO

“ESTILOS DE APRENDIZAGEM, METODOLOGIAS ATIVAS E GERAÇÕES NO ENSINO DE CONTABILIDADE”

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Estilos de aprendizagem, metodologias ativas e gerações no ensino de Contabilidade”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Polliany Maisa Alves e Profa. Dra. Denise Mendes da Silva, ambas da FACIC/UFU. Os participantes menores de 18 anos precisam ter o consentimento de um responsável para participar da pesquisa.

Nesta pesquisa nós estamos buscando identificar e analisar as possíveis associações existentes entre estilos de aprendizagem e metodologias ativas preferidas pelos discentes de diferentes gerações dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Na sua participação, você deverá responder o questionário a seguir. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Para responder a pesquisa você levará, aproximadamente 15 minutos.

Os riscos consistem em ocorrer algum erro que atrapalhe o entendimento das questões propostas e risco de identificação, que será minimizado no momento do tratamento dos dados, pois serão analisados de forma conjunta, com o uso de técnicas estatísticas e garantindo o anonimato dos participantes. Os benefícios serão conhecer os estilos de aprendizagem de cada geração de estudantes dos cursos presenciais de Ciências Contábeis do Brasil e conhecer as metodologias preferidas por eles, sendo fonte de informação para os próprios discentes, para as instituições de ensino e para a sociedade em geral.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Para os participantes menores de 18 anos, mesmo o responsável legal tendo consentido, o menor não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Polliany Maisa Alves (alvespolliany@gmail.com) ou Prof.^a Dr.^a Denise Mendes da Silva (denise.mendes@ufu.br), Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1F, sala 1F-249, Campus Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP: 38408-100, preferencialmente no horário das 14h às 17h (segunda a sexta). Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

* Obrigatório

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido. *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você tem menos de 18 anos de idade?*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “Estilos de aprendizagem, metodologias ativas e gerações no ensino de Contabilidade”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Polliany Maisa Alves e Profa. Dra. Denise Mendes da Silva, ambas da FACIC/UFU.

Nesta pesquisa nós estamos buscando identificar e analisar as possíveis associações existentes entre estilos de aprendizagem, metodologias ativas preferidas pelos discentes de diferentes gerações dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) deverá responder o questionário a seguir. Em nenhum momento, nem o(a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas.

Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Para responder a pesquisa o(a) menor sob sua responsabilidade levará, aproximadamente 15 minutos.

Os riscos consistem ocorrer algum erro que atrapalhe o entendimento das questões propostas e risco de identificação do(a) menor sob sua responsabilidade, que será minimizado no momento do tratamento dos dados, pois serão analisados de forma conjunta, com o uso de técnicas estatísticas e garantindo o anonimato dos participantes. Os benefícios serão conhecer os estilos de aprendizagem de cada geração de estudantes dos cursos presenciais de Ciências Contábeis do Brasil e conhecer as metodologias preferidas por eles, sendo fonte de informação para os próprios discentes, para as instituições de ensino e para a sociedade em geral.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Polliany Maisa Alves (alvespolliany@gmail.com) ou Prof.^a Dr.^a Denise Mendes da Silva (denise.mendes@ufu.br), Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1F, sala 1F-249, Campus Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP: 38408-100, preferencialmente no horário das 14h às 17h (segunda a sexta). Você poderá também entrar em contato com o

CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Eu, responsável legal pelo(a) menor de 18 anos, consinto a sua participação na pesquisa citada acima após ter sido devidamente esclarecido:*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Dados do participante

Idade: *

Sua resposta

Com qual gênero você se identifica: *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Agênero ou Não-binário
- ☐ Prefiro não responder

Período de vínculo no curso de graduação: *

Escolher

Instituição de Ensino (Sigla): *

Sua resposta

A instituição que você estuda é: *

- ☐ Pública
- ☐ Particular
- ☐ Comunitária

Estado (UF): *

Escolher

Estilos de aprendizagem

1. Eu compreendo melhor alguma coisa depois de: *

- ☐ (a) experimentar.
- ☐ (b) refletir sobre ela.

2. Eu me considero: *

- ☐ (a) realista.
- ☐ (b) inovador.

3. Quando eu penso sobre o que fiz ontem, é mais provável que apareçam: *

- ☐ (a) figuras.
- ☐ (b) palavras.

4. Eu tendo a: *

- ☐ (a) compreender os detalhes de um assunto, mas a estrutura geral pode ficar imprecisa.
- ☐ (b) compreender a estrutura geral de um assunto, mas os detalhes podem ficar imprecisos.

5. Quando estou aprendendo algum assunto novo, me ajuda: *

- ☐ (a) falar sobre ele.
- ☐ (b) refletir sobre ele.

6. Se eu fosse um professor, eu preferiria ensinar uma disciplina: *

- ☐ (a) que trate com fatos e situações reais.
- ☐ (b) que trate com ideias e teorias.

7. Eu prefiro obter novas informações por meio de: *

- ☐ (a) figuras, diagramas, gráficos ou mapas.
- ☐ (b) instruções escritas ou informações verbais.

8. Quando eu compreendo: *

- ☐ (a) todas as partes, consigo entender o todo.
- ☐ (b) o todo, consigo ver como as partes se encaixam.

9. Em um grupo de estudo, trabalhando um material difícil, eu provavelmente: *

- ☐ (a) tomo a iniciativa e contribuo com ideias.

- ☐ (b) assumo uma posição discreta e escuto.

10. Acho mais fácil: *

- ☐ (a) aprender fatos.
- ☐ (b) aprender conceitos.

11. Em um livro com uma porção de figuras e desenhos, eu provavelmente: *

- ☐ (a) observo as figuras e desenhos cuidadosamente.
- ☐ (b) atento para o texto escrito.

12. Quando resolvo problemas de matemática, eu: *

- ☐ (a) usualmente trabalho de maneira a resolver uma etapa de cada vez.
- ☐ (b) frequentemente prevejo as soluções, mas tenho que me esforçar muito para conceber as etapas para chegar a elas.

13. Nas disciplinas que cursei eu: *

- ☐ (a) em geral fiz amizade com muitos dos colegas.
- ☐ (b) raramente fiz amizade com muitos dos colegas.

14. Em literatura de não-ficção, eu prefiro: *

- ☐ (a) algo que me ensine fatos novos ou me indique como fazer alguma coisa.
- ☐ (b) algo que me apresente novas ideias para pensar.

15. Eu gosto de professores: *

- ☐ (a) que colocam uma porção de diagramas no quadro.
- ☐ (b) que gastam bastante tempo explicando.

16. Quando estou analisando uma história ou novela eu: *

- ☐ (a) penso nos acontecimentos e tento colocá-los juntos para identificar os temas.
- ☐ (b) tenho consciência dos temas quando termino a leitura e, então, tenho que voltar atrás para encontrar os acontecimentos que os confirmem.

17. Quando inicio a resolução de uma "tarefa de casa", normalmente eu: *

- ☐ (a) começo a trabalhar imediatamente na solução.
- ☐ (b) primeiro tento compreender completamente o problema.

18. Prefiro a ideia do: *

- ☐ (a) certo.

- ☐ (b) teórico.

19. Relembro melhor: *

- ☐ (a) o que vejo.
- ☐ (b) o que ouço.

20. É mais importante para mim que o professor: *

- ☐ (a) apresente a matéria em etapas sequenciais claras.
- ☐ (b) apresente um quadro geral e relacione a matéria com outros assuntos.

21. Eu prefiro estudar: *

- ☐ (a) em grupo.
- ☐ (b) sozinho.

22. Eu costumo ser considerado (a): *

- ☐ (a) cuidadoso (a) com os detalhes do meu trabalho.
- ☐ (b) criativo (a) na maneira de realizar meu trabalho.

23. Quando busco orientação para chegar a um lugar desconhecido, eu prefiro: *

- ☐ (a) um mapa.
- ☐ (b) instruções por escrito.

24. Eu aprendo: *

- ☐ (a) em ritmo bastante regular. Se estudar pesado, eu "chego lá".
- ☐ (b) em saltos. Fico totalmente confuso (a) por algum tempo e, então, repentinamente, eu tenho um "estalo".

25. Eu prefiro primeiro: *

- ☐ (a) experimentar as coisas.
- ☐ (b) pensar sobre como é que eu vou fazer.

26. Quando estou lendo por lazer, eu prefiro escritores que: *

- ☐ (a) explicitem claramente o que querem dizer.
- ☐ (b) dizem as coisas de maneira criativa, interessante.

27. Quando vejo um diagrama ou esquema em uma aula, relembro mais facilmente: *

- ☐ (a) a figura.
- ☐ (b) o que o professor disse a respeito dela.

28. Quando considero um conjunto de informações, provavelmente eu: *

- ☐ (a) presto mais atenção nos detalhes e não percebo o quadro geral.
- ☐ (b) procuro compreender o quadro geral antes de atentar para os detalhes.

29. Relembro mais facilmente: *

- ☐ (a) algo que fiz.
- ☐ (b) algo sobre o que pensei bastante.

30. Quando tenho uma tarefa para executar, eu prefiro: *

- ☐ (a) dominar uma maneira para a execução da tarefa.
- ☐ (b) encontrar novas maneiras para a execução da tarefa.

31. Quando alguém está me mostrando dados, eu prefiro: *

- ☐ (a) diagramas ou gráficos.
- ☐ (b) texto resumizando os resultados.

32. Quando escrevo um texto, eu prefiro trabalhar (pensar a respeito ou escrever): *

- ☐ (a) a parte inicial do texto e avançar ordenadamente.
- ☐ (b) diferentes partes do texto e ordená-las depois.

33. Quando tenho que trabalhar em um projeto em grupo, eu prefiro que se faça primeiro: *

- ☐ (a) um debate em grupo, onde todos contribuem com ideias.
- ☐ (b) uma reflexão individual, seguida de reunião do grupo para comparar as ideias.

34. Considero um elogio chamar alguém de: *

- ☐ (a) sensível.
- ☐ (b) imaginativo.

35. Das pessoas que conheço em uma festa, provavelmente eu me recordo melhor: *

- ☐ (a) da sua aparência.
- ☐ (b) do que elas disseram sobre si mesmas.

36. Quando estou aprendendo um assunto novo, eu prefiro: *

- ☐ (a) concentrar-me no assunto, aprendendo o máximo possível.
- ☐ (b) tentar estabelecer conexões entre o assunto e outros a ele relacionados.

37. Mais provavelmente sou considerado (a): *

- ☐ (a) expansivo (a).
- ☐ (b) reservado (a).

38. Prefiro disciplinas que enfatizam: *

- ☐ (a) material concreto (fatos, dados).
- ☐ (b) material abstrato (conceitos, teorias).

39. Para entretenimento, eu prefiro: *

- ☐ (a) assistir televisão.
- ☐ (b) ler um livro.

40. Alguns professores iniciam suas explicações com um resumo do que irão cobrir. Tais resumos são: *

- ☐ (a) de alguma utilidade para mim.
- ☐ (b) muito úteis para mim.

41. A ideia de fazer o trabalho de casa em grupo, com a mesma nota para todos do grupo: *

- ☐ (a) me agrada.
- ☐ (b) não me agrada.

42. Quando estou fazendo cálculos longos: *

- ☐ (a) tendo a repetir todos os passos e conferir meu trabalho cuidadosamente.
- ☐ (b) acho cansativo conferir o meu trabalho e tenho que me esforçar para fazê-lo.

43. Tendo a descrever os lugares onde estive: *

- ☐ (a) com facilidade e com bom detalhamento.
- ☐ (b) com dificuldade e sem detalhamento.

44. Quando estou resolvendo problemas em grupo, mais provavelmente eu: *

- ☐ (a) penso nas etapas do processo de solução.
- ☐ (b) penso nas possíveis consequências, ou sobre aplicações da solução para uma ampla faixa de áreas.

Metodologias de ensino-aprendizagem

A partir das situações descritas a seguir, indique qual seria a sua preferência por cada categoria de metodologias de ensino-aprendizagem, por meio da escala: não prefiro, prefiro pouco, indiferente, prefiro, prefiro muito.

1. Uso da Arte - Aulas que atribuem elementos imaginários e lúdicos na construção do conhecimento e que buscam o desenvolvimento da comunicação e expressão dos alunos, como por exemplo: a) apresentação e debate de filmes; b) realização de um teatro (dramatização); c) apresentação de histórias fictícias ou reais pelos professores e/ou alunos; d) atribuições de papéis aos alunos, nos quais os mesmos assumem cargos que representam a realidade e precisam tomar decisões. De acordo com a escala, em que grau você prefere aulas que utilizam essas metodologias? *

- ☐ não prefiro
- ☐ prefiro pouco
- ☐ indiferente
- ☐ prefiro
- ☐ prefiro muito

2. Estratégias baseadas em exposição - Aulas que utilizam elementos do ensino tradicional, porém com os estudantes atuando como sujeitos ativos na construção do conhecimento, como por exemplo: a) aulas baseadas no diálogo, em que o conhecimento é construído por meio da troca de informações e vivências entre o professor e seus alunos; b) aulas em que o aluno é responsável pela apresentação de um tema e o professor atua como tutor na preparação e orientação do conteúdo a ser apresentado; c) aulas em que o conteúdo é explicado por meio de vídeos disponibilizados na internet, os quais o aluno deve assistir com antecedência, sendo que a aula presencial é transformada em um momento de tirar dúvidas sobre o conteúdo assistido e de realização de exercícios. De acordo com a escala, em que grau você prefere aulas que utilizam essas metodologias? *

- ☐ não prefiro
- ☐ prefiro pouco
- ☐ indiferente
- ☐ prefiro
- ☐ prefiro muito

3. Problemática - Aulas que trabalham a construção do conhecimento pautando-se em problemas reais ou simulados e que buscam desenvolver, nos estudantes, o senso crítico e a tomada de decisão, como por exemplo: a) apresentação, pelo professor, de problemas reais ou simulados, por meio de um caso a ser trabalhado, e os alunos buscam soluções para a problemática proposta, com o apoio da literatura/teoria demonstrada na disciplina; b) aulas em que o professor projeta uma situação envolvendo um problema, podendo esse ser interdisciplinar, e o papel dos alunos é buscar soluções para o problema proposto, as quais poderão ser construídas ao longo de semestres, com o avanço do aluno no curso. De acordo com a escala, em que grau você prefere aulas que utilizam essas metodologias? *

- ☐ não prefiro
 - ☐ prefiro pouco
 - ☐ indiferente
 - ☐ prefiro
 - ☐ prefiro muito
4. Dinâmicas - Aulas que utilizam situações que envolvem os estudantes em atividades em sala e que estimulam a capacidade de relação interpessoal e a comunicação, como por exemplo: a) aulas em que, a partir da seleção de um tema, os alunos se posicionam e apresentam pontos de vista que justifiquem seu posicionamento, promovendo um debate; b) aulas em que a turma é dividida em dois grupos, sendo que em um grupo os alunos são responsáveis por apresentar suas opiniões e visões sobre a temática e, no outro grupo, os alunos são responsáveis por observar a discussão apresentada pelos colegas, além de, no momento apropriado, realizar complementos acerca do que foi discutido e analisar o comportamento dos envolvidos; c) aulas em que, por meio de dinâmicas de grupo, o professor propõe um tema da disciplina e os alunos devem preparar painéis com informações sobre o tema proposto, os quais devem ser somados a fim de criar um ambiente passível para extração do conhecimento. De acordo com a escala, em que grau você prefere aulas que utilizam essas metodologias? *
- ☐ não prefiro
 - ☐ prefiro pouco
 - ☐ indiferente
 - ☐ prefiro
 - ☐ prefiro muito
5. Tradicional - Aula em que o professor é o ator principal na construção do conhecimento, ou seja, somente ele fala, sem diálogo ou discussão, e os alunos ficam dispersos em filas, assumindo uma posição passiva como ouvintes. De acordo com a escala, em que grau você prefere aulas que utilizam essa metodologia? *
- ☐ não prefiro
 - ☐ prefiro pouco
 - ☐ indiferente
 - ☐ prefiro
 - ☐ prefiro muito

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relação entre estilos de aprendizagem, metodologias ativas e gerações dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis

Pesquisador: DENISE MENDES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 35465520.4.0000.5152

Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.212.444

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de resposta que os pesquisadores apresentaram à pendência apontada no parecer consubstanciado número 4.201.235, de 08 de Agosto de 2020.

Segundo o projeto:

APRESENTAÇÃO – "No processo de ensino-aprendizagem os alunos podem aprender de diversas maneiras e utilizaram métodos diferentes para processar informações, os professores também podem variar seus métodos de ensino. Ao conhecer os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos é possível desenvolver métodos e técnicas de ensino adequadas, além de auxiliar na escolha do melhor contexto para aplicação das metodologias ativas e assim melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. As gerações de alunos tem mudado seu comportamento ao longo do tempo, novas técnicas e métodos podem favorecer o envolvimento das diferentes gerações no processo de ensino-aprendizagem.[...]"

CRITÉRIO DE INCLUSÃO – "[...] são os discentes dos cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis do país, pertencentes as gerações Baby Boomers, X, Y e Z, ou seja, entre a faixa etária de 17 a 74 anos. Cabe destacar que a pesquisa se limita aos cursos presenciais de graduação, públicos e privados, em Ciências Contábeis do Brasil, bem como seus discentes matriculados no

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.212.444

ano de 2020 pertencentes a faixa etária citada."

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO – "[...] os discentes dos cursos de graduação à distância em Ciências Contábeis do Brasil e os discentes que não pertencem a faixa etária de 17 a 74 anos. Ressalta-se, oportunamente, que quaisquer outras limitações, surgidas ao longo do trabalho, serão destacadas ao final do estudo."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o projeto:

OBJETIVO PRIMÁRIO - "[...] identificar e analisar a associação entre estilos de aprendizagem e metodologias ativas preferidas pelos discentes de diferentes gerações dos cursos de graduação em Ciências Contábeis."

HIPÓTESE - "H1: Os discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis apresentam preferências por determinadas metodologias ativas de acordo com seu estilo de aprendizagem. H2: Os estilos de aprendizagem dos discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis variam de acordo com a geração a que pertencem. H3: Os discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis apresentam preferências por determinadas metodologias ativas de acordo com sua geração."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

RISCOS – "[...] relacionados à dificuldade de obtenção de um número considerável de respondentes. Para os participantes, pode haver risco de ocorrer algum erro que atrapalhe o entendimento das questões propostas e risco de identificação, que será minimizado no momento do tratamento dos dados, pois serão analisados de forma conjunta, com o uso de técnicas estatísticas e garantindo o anonimato dos participantes."

BENEFÍCIOS – "[...] conhecer os estilos de aprendizagem de cada geração de estudantes dos cursos presenciais de Ciências Contábeis do Brasil e conhecer as metodologias preferidas por eles, sendo fonte de informação para os próprios discentes, para as instituições de ensino e para a sociedade

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.212.444

em geral. A pesquisa não se propõe a desenvolver nenhuma teoria."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

METODOLOGIA

(A) Pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa e técnica de levantamento

(B) Tamanho da amostra – 500 alunos

(C) Abordagem, Recrutamento dos participantes e Local de Coleta de Dados – "[...] será efetuado um contato, por e-mail, com as coordenações das Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, que oferecem cursos presenciais em Ciências Contábeis no Brasil, solicitando que repassem o questionário para os alunos matriculados nesses cursos. Os e-mails foram obtidos em um banco de dados construído por meio de acesso aos sites dessas IES. Serão realizados três apelos no intuito de obter um maior número de respondentes."

(D) Instrumento de coleta de dados – Questionário - "[...] questões do ILS de Felder e Soloman, para identificação dos estilos de aprendizagem, e questões adaptadas do estudo de Nagib (2018), referentes às metodologias ativas, além de perguntas sobre o perfil demográfico dos discentes [...]"

(E) Análise dos dados – "a) Para descrever o perfil dos discentes, quanto aos estilos de aprendizagem, às gerações e às preferências por metodologias ativas, será usada estatística descritiva; b) Para verificar estatisticamente a associação entre essas variáveis, será usada a Análise de Correspondência (ANACOR)."

CRONOGRAMA – de outubro a novembro de 2020.

ORÇAMENTO – Financiamento próprio R\$ 3.250,00 – Consultoria, viagens, material de consumo e bibliográfico, inscrições.

=====

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.212.444

=====

A pendência listadas no Parecer Consubstanciado anterior, segue abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise de atendimento ou não da pendência feita pelo CEP/UFU.

2 - O CEP/UFU solicita o envio posterior, como NOTIFICAÇÕES, das Declarações Coparticipantes das Instituições de Ensino que aceitarem divulgar a pesquisa aos seus alunos. Anexar um termo assinado pelo pesquisador responsável, em que ele se compromete a realizar o envio das declarações das coparticipantes assinadas e carimbadas, através de NOTIFICAÇÃO, tão logo obtenha essas declarações.

RESPOSTA PENDÊNCIA 2 - "O projeto de pesquisa não possui instituição coparticipante, uma vez que a pesquisa será por meio da aplicação de questionários com alunos independentes da instituição que estão vinculados, conforme declaração assinada pelas pesquisadoras e anexada na Plataforma Brasil."

ANÁLISE DO CEP - PENDÊNCIA 2 NÃO ATENDIDA.

Considerando que as coordenações de curso farão a abordagem da pesquisa (etapa de pesquisa) juntos aos seus alunos, conforme mencionado na Metodologia: "[...] será efetuado um contato, por e-mail, com as coordenações das Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, que oferecem cursos presenciais em Ciências Contábeis no Brasil, solicitando que repassem o questionário para os alunos matriculados nesses cursos. [...]"; e

Considerando a definição de Instituição Coparticipante da Resolução no. 466/2012: "[...] II.9 - instituição coparticipante de pesquisa - organização, pública ou privada, legitimamente constituída e habilitada, na qual alguma das fases ou etapas da pesquisa se desenvolve; [...]";

É necessário o envio posterior das declarações de instituição coparticipante, das Instituições de Ensino que aceitarem auxiliar no recrutamento dos alunos. A equipe de pesquisa deve anexar um termo assinado pelo pesquisador responsável, em que ele se compromete a realizar o envio das declarações das coparticipantes assinadas e carimbadas, através de NOTIFICAÇÃO, tão logo

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.212.444

obtenha essas declarações.

NOVA RESPOSTA PENDÊNCIA 2 - "Conforme alterações realizadas no o item '3.2 Coleta de dados' do projeto detalhado e a seção Metodologia do Formulário Plataforma Brasil, submetidas anteriormente no dia 04/08/2020, para a coleta dos dados, está sendo construído um banco de e-mails advindos dos principais congressos da área, que admitem trabalhos de graduação (iniciação científica) de discentes de todo o Brasil, tais como Congresso UFU de Contabilidade, Congresso USP de Contabilidade, Congresso da Anpcont, o que permitirá o envio dos questionários diretamente ao público alvo da pesquisa, que são os discentes de graduação em Ciências Contábeis. Os e-mails ficam disponíveis nos artigos publicados nos anais dos eventos (são os e-mails dos autores). Dessa forma, o projeto de pesquisa não possui instituição coparticipante, uma vez que a pesquisa será por meio da aplicação de questionários com alunos independentes da instituição que estão vinculados, conforme declaração assinada pelas pesquisadoras e anexada na Plataforma Brasil (arquivo nomeado "Declaracao_nao_existencia_instituicao_coparticipante")."

NOVA ANÁLISE DO CEP - PENDÊNCIA 2 ATENDIDA. A equipe executora alterou a abordagem dos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- (D1) Folha de Rosto – Faculdade de Ciências Contábeis UFU
- (D2) Termo de Compromisso da Equipe Executora
- (D3) Link Lattes da Equipe Executora – atualização 2020
- (D4) Declaração Coparticipante
- (D5) Projeto de Pesquisa
- (D6) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- (D7) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável Legal
- (D8) Termo de Assentimento
- (D9) Instrumento dos dados coletados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pendência apontada no parecer consubstanciado número 4.201.235, de 08 de agosto de 2020,

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.212.444

foi atendida.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, Resolução 510/16 e suas complementares, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2021.

* Tolerância máxima de 06 meses para atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento as Resoluções CNS 466/12, 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 e 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.212.444

aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1521046.pdf	11/08/2020 16:45:28		Aceito
Outros	Pendencia_2_parecer.docx	11/08/2020 16:44:43	POLLIANY MAISA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_atualizado.pdf	11/08/2020 16:44:07	POLLIANY MAISA ALVES	Aceito
Outros	Declaracao_nao_existencia_instituicao_coparticipante.pdf	01/08/2020 11:43:54	POLLIANY MAISA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_ASSENTIMENTO_MENOR_12_a_18_anos.pdf	21/07/2020 19:41:22	POLLIANY MAISA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel_por_menor_de_18_anos_atualizado.pdf	21/07/2020 19:40:44	POLLIANY MAISA ALVES	Aceito
Outros	InstrumentoPesquisa_atualizado.pdf	21/07/2020 00:56:57	POLLIANY MAISA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	21/07/2020 00:53:58	POLLIANY MAISA ALVES	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.212.444

Outros	Lattes.docx	09/03/2020 15:59:50	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Equipe_Exec utora.pdf	09/03/2020 15:54:55	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	09/03/2020 15:31:37	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 13 de Agosto de 2020

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br